

# RACIONALIDADES NEOLIBERALES Y EDUCACIÓN: efectos políticos e identitarios

Lucía Gómez  
Ignacio Martínez  
Joan Carles Bernad  
Universitat de València

## **Introducción**

En este capítulo nos proponemos examinar los Programas de Garantía Social en relación con las racionalidades políticas neoliberales. Nuestra aproximación a los PGS tomará como ángulo de visión o sesgo particular, la consideración de que los PGS son el efecto –histórico, pero fundamentalmente político– de una serie de transformaciones que suponen la introducción en el ámbito educativo de discursos y prácticas que han recibido la denominación de neoliberales.

Partiendo de este escenario, pretendemos hacer visible la participación de los docentes en el funcionamiento de esas mismas políticas. Para ello, analizaremos los discursos que los profesionales de la inserción sociolaboral para jóvenes emplean para legitimar su actividad laboral cotidiana a partir de material cualitativo extraído de entrevistas en profundidad. El análisis nos permitirá mostrar las nuevas formas de definir y valorar la actividad docente que estos cambios prácticos e institucionales requieren y generan, así como las funciones estratégicas que éstas desempeñan en el contexto en el que operan.

## **1. El neoliberalismo como racionalidad política**

Asistimos a intervenciones continuas sobre el sistema educativo que pretenden una acomodación de la educación a nuevas exigencias externas e internas y que se basan en supuestos y diagnósticos semejantes: se considera que la educación pública padece una crisis de calidad y una crisis de gestión. Nuevas políticas

educativas reconfiguran el currículo, transforman la organización y gestión de los centros educativos, las relaciones de éstos con su entorno y el propio trabajo del profesorado. Autonomía, innovación, descentralización, desregulación, desestatización o flexibilización son términos que condensan estas transformaciones.

Estas transformaciones de carácter neoliberal que se producen en distintos ámbitos sociales y productivos<sup>1</sup> surgen en respuesta a la crisis experimentada por el modelo socioeconómico welfarista o del Estado-providencia, provocando una transformación del modelo organizativo y de las formas de justificación de los procesos de producción contemporáneos y, por tanto, de las relaciones laborales europeas. Con ellas, se pasa de discursos y prácticas basados en un capitalismo organizado según criterios de negociación colectiva y garantías jurídicas para el uso del factor trabajo a discursos y prácticas donde la apelación permanente al riesgo, la competitividad, la empleabilidad o la flexibilidad tiende a imponer usos individualizados del factor trabajo cada vez más desprotegidos socialmente y desinstitucionalizados jurídicamente (Alonso, 2002).

### **1.1. La capacidad performativa del neoliberalismo: nuevas configuraciones sociopolíticas y nuevas subjetividades**

El avance de las políticas neoliberales supone, por un lado, una reordenación –con sus estrategias particulares– de la relación entre el Estado, los servicios públicos y los usuarios. El Estado social deja de ser el garante de los servicios públicos, fijando sus propósitos, financiándolos y planificándolos mediante una organización profesional-burocrática. Progresivamente disminuye sus funciones de regulador de los servicios para que sean las relaciones de oferta y demanda las que encuentren su equilibrio y para, de este modo, elevar los niveles de calidad y eficacia. Y, por otro lado, el neoliberalismo también supone un cambio en la concepción de los servicios públicos que defiende la flexibilidad en la producción y la adaptación al consumidor. El sistema productivo y los servicios deben atender de forma diferenciada las distintas demandas y necesidades que parten una realidad social heterogénea y diversa. Todo ello favorece la introducción progresiva de patrones de mercantilización y competitividad en el ámbito educativo y el desarrollo de una ideología consumista que identifica elección y democracia (Contreras, 2002).

<sup>1</sup> La consolidación de las políticas neoliberales ha transcurrido y sigue transcurriendo de una manera relativamente independiente de los compromisos históricos e ideológicos de los respectivos gobiernos políticos de cada país. Es decir, éstas no corresponden únicamente a una ideología determinada, la del conservadurismo neoliberal, sino que subyacen en los programas de gobierno de todo el espectro político, en contextos diferentes y en campos diversos, desde el control de los delitos a la salud, asumiendo una magnitud que tiene características de global (Rose y Miller, 1992; Osborne y Gaebler, 1993; Barry *et al.* 1996; Rose, 1999; De Marinis, 1999).

Sin embargo, es importante señalar que el neoliberalismo no apunta únicamente a un modelo socioeconómico, sino también a una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. Es decir, el neoliberalismo produce una recodificación del papel del Estado, pero también del lugar del sujeto. De ahí que, siguiendo la terminología empleada por Foucault y sus continuadores, consideremos el neoliberalismo como una racionalidad política (Burchell *et al.*, 1991; Rose y Miller, 1992; Gane y Johnson, 1993; Osborne y Gaebler, 1993; Barry *et al.*, 1996; Rose, 1996, 1999; Dean, 1999).

El concepto de racionalidad política, si bien supone una definición del ejercicio del poder, no se reduce a una moral, a un saber o a determinadas codificaciones de lenguaje, sino que hace referencia al conjunto de discursos y prácticas que configuran la individualidad de modo funcional a las redes de poder presentes en una sociedad determinada. Estos programas racionalizados o conjunto de discursos y prácticas estructurados por un objetivo más o menos consciente de regulación social son denominados, desde este enfoque, tecnologías. Tecnologías entendidas como procedimientos prácticos que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos, a efectos de lograr los fines que se consideran deseables. Así, las racionalidades políticas se despliegan, materializan y concretan a través de las distintas tecnologías. Por ello, racionalidades –estrategias– y tecnologías sólo son separables analíticamente.<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva, se defiende el carácter, no sólo histórico sino político de la subjetividad. Los individuos son integrados a condición de que su individualidad sea moldeada de una determinada forma y sometida a un conjunto de patrones muy específicos que responden a determinados intereses sociales y políticos (Foucault, 1982). Somos, por tanto, resultado de una gama de tecnologías que toman modos de ser humanos como su objeto:

*“El cuerpo humano existe en y a través de un sistema político. El poder político proporciona cierto espacio al individuo: un espacio donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente.”* (Foucault, 1978: 470).

De este modo, si las distintas racionalidades políticas son la expresión de la compleja conjunción de discursos y prácticas y de los efectos sociales e identitarios que éstos producen, consideramos que el neoliberalismo rompe con el welfarismo en el plano de las formas organizativas e institucionales pero también en el plano

---

2 La relación entre tecnologías y racionalidades se aborda a partir del concepto foucaultiano de gobierno o gubernamentalidad. Este concepto hace referencia a los discursos y prácticas –tecnologías– que, a través de la acción y de manera calculada sobre las actividades y relaciones de los individuos, buscan realizar fines sociales y políticos –racionalidades–.

de las subjetividades que configura: en el plano de las moralidades, de las explicaciones utilizadas o de los vocabularios vigentes.

### **1.2. Los Programas de Garantía Social (PGS) como observatorio privilegiado de las racionalidades políticas emergentes en el ámbito de la educación**

En el ámbito educativo, distintas reformas políticas han contribuido a la construcción y legitimación de la racionalidad neoliberal desde hace más de dos décadas. Así, la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), aprobada en 1990 pero puesta en marcha en su fase experimental desde 1983, supone ya la introducción de determinados discursos y prácticas neoliberales que coexisten con discursos y prácticas welfaristas. La apuesta de la LOGSE por una concepción activo-constructiva de la enseñanza que se concretó en el auge de las pedagogías psicológicas del currículo oficial sirvió para promover y legitimar una noción de individuo afín a las racionalidades neoliberales. Actualmente, la reciente Ley Orgánica de la Calidad en la Educación (LOCE) acelera el proceso de consolidación de las racionalidades neoliberales en el ámbito educativo con una concepción técnico-empresarial de la enseñanza que cuestiona y modifica la concepción que la LOGSE potencia.<sup>3</sup>

No obstante, es en el ámbito “periférico” o “marginal” del sistema educativo donde han sido más acelerados los procesos neoliberales de flexibilización, desregulación administrativa e innovación educativa. Y es precisamente en el espacio periférico o marginal del sistema educativo, el espacio de las políticas de inserción sociolaboral para jóvenes de baja cualificación, donde se sitúan los PGS. Los PGS constituyen una oferta formativa profesionalizadora destinada a jóvenes entre 16 y 25 años que no han logrado graduarse en educación secundaria. Si bien estos programas están regulados por la ley general del sistema educativo reglado español, muestran muchas características típicas de la formación ocupacional que tiene lugar fuera del sistema educativo formal: las organizaciones que los gestionan han de solicitar anualmente financiación para poder desarrollarlos; hay una variedad de entidades diferentes que están autorizadas para gestionarlos –entidades locales, asociaciones empresariales, entidades sin ánimo de lucro, institutos de secundaria–; sus requisitos formales y sus contenidos curriculares tienen una definición muy general y vaga; no se proporciona una acreditación formal a la finalización del programa. De ahí que, desde este marco analítico, los PGS sean un observatorio privilegiado de las políticas neoliberales que crecientemente se imponen en el sistema educativo.

<sup>3</sup> La heterogeneidad –aparentemente contradictoria– de las racionalidades políticas neoliberales la abordamos en el apartado 3.1. Para un análisis más detallado de la relación entre las reformas educativas y las políticas neoliberales véase Cascante, 1995; Gimeno, 1997; Polo, 1997; Rodríguez, 2001.

Ya precisada la relación entre PGS y neoliberalismo, abordaremos nuestro objetivo en este capítulo, que es problematizar<sup>4</sup> las nuevas construcciones discursivas de los formadores de PGS que las políticas neoliberales requieren y generan, señalando algunos de los efectos de estas formas de legitimación emergentes. Para ello apostamos por llevar a cabo un análisis político del discurso basado en la concepción foucaultiana del discurso como práctica social e histórica. En ella buscaremos las herramientas conceptuales que nos permitan poner de manifiesto la relación de conformación mutua entre el discurso y el contexto sociopolítico en el que funciona.

## 2. Análisis político del discurso: poder y performatividad

Desde una perspectiva foucaultiana, el discurso sólo se vuelve inteligible en función del contexto social e histórico en el que se inserta. El discurso surge en un contexto determinado, es parte de ese contexto y al mismo tiempo, crea contexto. Analizar un discurso requiere analizar la realidad extradiscursiva. En este sentido, si la realidad social está conformada por diversas prácticas discursivas y no discursivas, dar cuenta de una práctica discursiva requiere poner de manifiesto su relación con otras prácticas discursivas y no discursivas analizando sus variables entrecruzamientos, sus conflictos, sus coordinaciones estratégicas. Por tanto, lo que está en juego en el análisis, no es tanto la actividad de interpretación como la de decodificación de la red de conexiones y efectos que vinculan el texto con todo un sistema sociosimbólico e histórico.

A partir de la consideración del discurso como práctica social, trataremos de dar cuenta de dos características que singularizan la aproximación foucaultiana al discurso. Estas dos características, la relación entre discurso y poder por un lado, y la atención a los efectos, a las funciones del discurso o a su capacidad performativa, delimitan los dos ejes sobre los que girará nuestro análisis político del discurso.

### 2.1. Discurso y poder

Los discursos, para Foucault, forman parte y responden a determinados juegos de fuerzas de un determinado campo social. Los discursos, por tanto, compiten en el espacio social. Ante todo, el discurso es un arma de control, de sujeción,

4 Con el término “problematización” hacemos referencia a la estrategia metodológica foucaultiana consistente en construir interrogantes sobre categorías o conceptos que definen nuestro presente y que se manifiestan como evidentes y, al mismo tiempo, mostrar las condiciones históricas por las que adquieren un estatus de evidencia.

de calificación y descalificación. Para entender esta función de operador que desempeña el discurso en una relación de fuerzas, es necesario recordar la propia definición de discurso foucaultiana: el origen del discurso no es individual, revela una determinada posición sociohistórica. El discurso es un lugar determinado pero vacío: cualquiera puede ocuparlo, pero desde una posición determinada (Foucault, 1969).

Analizar un discurso requiere, por tanto, tomar como referencia la interacción y el conflicto entre distintos grupos sociales. Grupos, colectivos, movimientos que usan lo simbólico –y lo simbólico los usa– para marcar y dirimir sus pretensiones de cambio social desde sus diferentes posiciones, pretensiones y perspectivas. Por ello, Bourdieu (1985) subraya el papel de los discursos en la producción de las relaciones sociales y en la transformación permanente de las mismas. El discurso se sitúa, de este modo, en el complejo espacio de la lucha por la producción y la imposición de la visión legítima del mundo social.

En este eje, es necesario analizar a qué posiciones sociohistóricas y a qué intereses responde el conflicto entre los distintos discursos que vamos a analizar. En este sentido, consideramos que la diversidad de discursos legitimadores que encontramos en los formadores es un reflejo de la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes y decadentes.<sup>5</sup> Las racionalidades políticas decadentes son las del Estado-providencia o racionalidades welfaristas, que resultan disfuncionales en la actual configuración del capitalismo y en los sistemas actuales de organización del trabajo. Las racionalidades políticas emergentes son las neoliberales, que resultan funcionales a dicha configuración y a dichas formas de organización.

En los discursos de los formadores de PGS, esta oposición se reproduce o “traduce” frecuentemente en otros términos: se contraponen la lógica de los PGS, ámbito periférico del sistema educativo, a la lógica presente en el sistema educativo reglado. Mientras la primera participa en buena medida de lo que hemos denominado racionalidades políticas emergentes, la segunda representa modos de funcionamiento y de legitimación herederos de racionalidades políticas decadentes.

<sup>5</sup> Se trata de construir el contexto: es decir, delimitar el contexto sociohistórico que nos permitirá volver inteligibles los discursos de acuerdo con nuestro marco teórico. Consideramos que el contexto social es irreductible al marco interpersonal de la producción del discurso o al contexto semiótico o intertextual. El análisis de la realidad no es una simple transcripción, sino la elaboración de una mirada propia sobre los materiales: una interpretación entendida como traducción, creación, re-escritura. En este sentido, entendemos que cualquier procedimiento metodológico tiene un carácter fundamentalmente performativo, y no constataivo como pretende la orientación positivista en ciencias sociales.

## 2.2. *Discurso y performatividad*

Foucault (1970, 1974) considera todos los discursos desde el punto de vista de la performatividad; es decir, desde el punto de vista de los efectos o acciones de un discurso dentro de un conjunto de prácticas en el interior de las cuales funciona. El análisis que Foucault lleva a cabo consiste en describir las correspondencias y relaciones recíprocas entre el discurso y otras prácticas no discursivas para así dar cuenta de los efectos, de las acciones del discurso.

No obstante, la singularidad de la perspectiva foucaultiana al analizar los efectos de las prácticas discursivas hace referencia al papel de los discursos en la constitución de los sujetos. Foucault, a lo largo de su obra, intenta dar cuenta de las condiciones históricas que han definido lo que somos, pensamos y hacemos. Para ello, analiza los procesos heterogéneos que nos configuran como cierto tipo de sujetos a partir de distintas prácticas históricas –discursivas y no discursivas– y en diferentes ámbitos, procesos que Foucault (1982, 1984) denomina de subjetivación. Desde este ángulo, los discursos no son “ideológicos” en el sentido de falsos o erróneos: su función es constructora de subjetividad. Los discursos no producen una imagen deformada o distorsionada de nuestra subjetividad sino que, junto con otras prácticas no discursivas, la configuran. Asimismo, frente a determinadas perspectivas marxistas, Foucault quiere evitar el “sesgo intelectualista” implícito en la noción de ideología y en la noción correlativa de “toma de conciencia”, que olvida que las relaciones de poder penetran no sólo en las representaciones mentales, ideas, juicios o creencias de los sujetos sino también en los deseos, aspiraciones, motivaciones y placeres. Es por esto por lo que a lo largo de este capítulo subrayaremos, junto con los efectos políticos de los discursos, sus efectos identitarios; o, mejor dicho, subrayaremos los efectos identitarios entre los efectos políticos de los discursos, ya que su función constructora de subjetividad tiene un carácter inherentemente político.

En este eje, debemos preguntarnos por las funciones que tienen los discursos de los formadores en el contexto en el que operan. Para delimitar la dimensión performativa de los discursos nos hemos remitido a la obra de Boltanski y Chiapello (2002). Estos autores confieren a los discursos éticos una dimensión intrínsecamente pragmática. Son las distintas representaciones susceptibles de guiar la acción y las distintas justificaciones compartidas las que hacen del capitalismo un orden aceptable e incluso deseable. Las constricciones sistémicas que pesan sobre los actores no bastan por sí solas para suscitar el compromiso de éstos: la constricción en cuestión debe ser interiorizada y justificada. Estas justificaciones deben apoyarse en argumentos suficientemente robustos como para ser aceptados como evidentes. Así, estas representaciones y estos órdenes de justificación, de cuya combinación resulta lo que Boltanski y Chiapello denominan di-

versos “espíritus del capitalismo”, tienen como función o efecto fundamental la justificación del compromiso con el capitalismo:

*“El espíritu del capitalismo es, precisamente, ese conjunto de creencias asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar dicho orden y a mantener, legitimándolos, los modos de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Estas justificaciones -ya sean generales o prácticas, locales o globales, expresadas en términos de virtud o en términos de justicia- posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de forma general, la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista.” (Boltanski y Chiapello, 2002: 46).*

Estas dos características, la relación entre discurso y poder por un lado, y la atención a los efectos del discurso por otro, delimitan los dos ejes sobre los que girará nuestro análisis crítico del discurso.

### **3. Análisis del discurso de los formadores de PGS**

#### **3.1. Algunas consideraciones preliminares de carácter general: heterogeneidad, fragmentación y contingencia del neoliberalismo**

El análisis de los discursos de los profesionales de la inserción sociolaboral se ha basado en el material cualitativo extraído de entrevistas en profundidad.<sup>6</sup> Consideramos el material obtenido como texto o soporte-materialización de un conjunto de discursos que difieren, confluyen y se expresan en un espacio concreto referido a lo social.

A la hora de identificar discursos o líneas de enunciación simbólica en los textos, el momento presente y las propias características de las racionalidades políticas neoliberales han determinado los resultados del análisis.

<sup>6</sup> Entre los formadores de los PGS en vigor en la Comunidad Valenciana en el curso 2001-2002, se llevó a cabo una serie de entrevistas en profundidad a veintisiete formadores. El criterio de selección de los sujetos fue el de maximizar la variedad potencial de discursos de autocomprensión como trabajadores. Para ello, se seleccionaron formadores de básica y de taller de trece programas de diferentes tipos de entidades promotoras de PGS –ayuntamientos, entidades sin ánimo de lucro, centros públicos de enseñanza, centros concertados–, diferentes perfiles profesionales –electricidad, textil, albañilería, carpintería, soldadura, jardinería, artes gráficas, hostelería, mecánica, informática y comercio– y diferentes procedencias geográficas –Valencia ciudad, área metropolitana, comarcas costeras, comarcas de interior–. A cada sujeto se le entrevistó en dos ocasiones, con una duración de hora y media a dos horas cada una de ellas. En la primera parte de la entrevista se preguntaba acerca de: (i) los aspectos biográficos y de trayectoria laboral del sujeto, (ii) las condiciones laborales actuales y (iii) las tareas que integran su puesto de trabajo. La segunda parte sondeaba más bien: (i) su discurso sobre las virtualidades y finalidades formativas del programa, (ii) su visión del sistema educativo y del mercado laboral, (iii) las formulaciones más genéricas sobre su autodefinición laboral y (iv) algunas cuestiones sobre el significado que el profesional da a su trabajo y la forma en que lo experimenta.

En primer lugar, constatamos la imposibilidad de establecer tipologías puras en el presente. No hay una sola lógica de justificación unívoca o dominante a la cual remitan los discursos. En su lugar, encontramos transición, crisis, dislocación, fragmentación, heterogeneidad y recombinación de discursos diversos e incluso contradictorios. Lo que se halla en términos generales en las entrevistas son distintas formas de transición y combinación entre diferentes racionalidades políticas. Las distintas entrevistas reflejan el acoplamiento-desacoplamiento puntual y concreto entre discursos y prácticas decadentes y emergentes. Esta fragmentación no sólo hace referencia a diferentes sectores del espacio social, en los cuales tendría predominio un tipo de discurso en tanto que otros quedarían en penumbra, o en los cuales se aplicarían ciertas tecnologías en detrimento de otras, sino que los sujetos mismos se encuentran atravesados por discursos diferentes, o por discursos que no resultan armónicos con las prácticas que realizan o que se les imponen (De Marinis, 1999). Compartimos, por tanto, la concepción foucaultiana de una subjetividad abierta, situada y contingente en oposición a una subjetividad clausurada, esencial y necesaria, propia de la definición que el pensamiento moderno hace de la identidad.

En segundo lugar, es importante cuestionar la novedad de estas configuraciones emergentes porque las supuestas transformaciones –en determinadas situaciones y contextos– únicamente traducen o recodifican discursos y prácticas preexistentes. Así, por ejemplo, el neoliberalismo recupera categorías premodernas como la idea de una acción social afectiva o cierto personalismo –bajo formas como imaginación, creatividad o riesgo– y las coloca en el interior de las organizaciones (Alonso, 2002).

En tercer lugar, hay que tener presente que las racionalidades políticas neoliberales despliegan numerosas tecnologías contradictorias que hacen estallar la homogeneidad que caracterizaba anteriores configuraciones del capitalismo. Por consiguiente, no se puede otorgar a esta racionalidad y a estas tecnologías una coherencia global de la que carecen: la realidad que se recodifica y construye en términos neoliberales es fragmentada y contingente. Es necesario atender a las mezclas contextuales, a las modalidades locales de articulación y captar las específicas combinatorias. Sólo asumiendo esta perspectiva y atendiendo al carácter funcional que tienen discursos y prácticas aparentemente opuestos –es decir, a sus efectos de regulación social– se puede comprender que los nuevos sujetos del neoliberalismo son tanto los gestores, los consultores y los mángers como los inmigrantes, los licenciados en proceso de formación continua o los profesionales de la inserción sociolaboral.

En cualquier caso, lo interesante del análisis de estas racionalidades heterogéneas, formadas por elementos preexistentes y contradictorios es precisamente que nos permite entender el proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas.

De acuerdo con el procedimiento anteriormente señalado, pasamos a describir: (i) la relación de oposición y conflicto que mantienen los discursos identificados en los textos y (ii) los efectos diferenciales que dichos discursos producen. Insistimos de nuevo en el hecho de que los discursos que identificamos lo son porque revelan una determinada posición sociohistórica y no tienen un origen personal o individual. Además, como pronto veremos, tienen efectos que operan por encima del nivel de lo individual.

### **3.2. Discursos en conflicto**

Con el fin de ilustrar con la mayor claridad posible nuestra interpretación de los campos de fuerzas en que se insertan los discursos de los sujetos y los efectos que producen, hemos identificado tres discursos distintos: un discurso antiacadémico, antifuncionario, y antinormalizador que se vuelven inteligibles a partir de su prefijo “anti”; es decir, a partir de otros discursos correspondientes a otras racionalidades políticas. Se trata de discursos legitimadores o éticos, así como de discursos constructores de subjetividad, en la medida en que son discursos por medio de los cuales los sujetos comprenden y juzgan sus prácticas y se conducen a sí mismos. Reflejan la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas, y toman la forma de una oposición entre los modos de funcionamiento que caracterizan los Programas de Garantía Social (PGS) y los modos de funcionamiento propios del sistema educativo reglado.

Al presentar y caracterizar los discursos presentes en los formadores de PGS, asumimos las consideraciones o hipótesis preliminares que hemos detallado en el apartado anterior. En este sentido, volvemos a señalar que no todos los formadores comparten por igual estos discursos, y que en aras de la claridad expositiva “idealizamos” o “purificamos” cada discurso de argumentos y prácticas discordantes.

#### **3.2.1. *El discurso (anti)academicista: la utilidad social frente al academicismo***

Entre los formadores de PGS predomina un discurso que defiende un enfoque instrumental y práctico de la formación, oponiéndose a un enfoque académico centrado en contenidos científico-disciplinarios y desligado tanto de objetivos utilitarios inmediatos como de la realidad social de los alumnos. Las disciplinas académicas aparecen como saberes cerrados, fragmentados y autorreferenciales frente a los saberes abiertos, prácticos, aplicables a “actividades reales” y con un

carácter más integral o transversal. Se identifican la escuela y el PGS con uno y otro tipo de saber, respectivamente:

*No queremos aquí la típica escuela, repasar como en un instituto o en el colegio, sino integrarlo como algo más... para poderse luego tener habilidades sociales, para que luego cuando se pongan a trabajar... Nosotros les decimos "Yo no quiero que tú aprendas las matemáticas de multiplicar, pero ahora estás trabajando el tema de medir... los listones de una carpintería, y no sabes lo que es un centímetro". [...] Nosotros sí que integramos la formación básica en la realidad profesional que tengan ellos. Nosotros no llevamos un currículum, sino que, si trabajas las matemáticas, las enfocas con los euros o con la declaración de la renta. Si trabajas la lengua lo haces trabajando con un taller de prensa o con un taller de expresión escrita... pero enfocado a que "Yo tengo que escribir una carta para pedir una solicitud de trabajo y yo no sé cómo empezar". No es la típica formación básica cerrada, que tú tienes claro ese programa... No, nosotros siempre bajo una utilidad para el adulto. [EF1] <sup>7</sup>*

*Pero claro, ¿cómo hemos podido hacer que esa gente sumara? Pues diciéndole: "Vamos a ver, mañana tenéis que calcular eso: búscate cómo". O sentándote con ellos: "Venga, tenéis que hacer esa suma..." Pero con un objetivo... o sea, un resultado. No vale el "Tienes que hacerlo porque te lo he puesto yo: ahí está la ficha y tienes que hacer la suma". [EF1]*

*Les estás un poco forzando a darse cuenta que tienen que sumar y restar... pero nunca me utilices la palabra ni matemáticas, ni sumar, ni restar... [EF2]*

Abandonar un enfoque academicista requiere del docente habilidades motivadoras y la capacidad de presentar las implicaciones prácticas de aquello que enseña. En este sentido, se valora que el docente de los PGS venga "de la práctica", no sea un teórico sino que posea una experiencia profesional previa:

*El problema del PGS es que precisamente ellos no quieren ejercicios... las matemáticas es que es una cosa sangrante, porque cuando oyen la palabra echan a correr... Entonces, si llega alguien que es más técnico... un ingeniero enfoca las matemáticas que no son matemáticas: es una forma de cómo dividir un tablero de tal medida en cuatro piezas iguales... es una división, pero hay que hacerlo de una forma técnica... Que eso no quiere decir que el profesor de primaria no esté igual de cualificado o más, pero el profesor de primaria la noción que tiene de enseñar las matemáticas es, como es lógico, las matemáticas tal cual o la lengua tal cual. [EF2]*

*El tema profesional está clarísimo que tiene que ser gente... incluso aconsejaría*

<sup>7</sup> El código adjunto a cada fragmento literal de entrevista designa a cada sujeto entrevistado, identificándolo mediante un número. En este capítulo se emplean extractos del discurso de nueve de los veintisiete formadores entrevistados.

*que hayan pasado por producción, no solamente gente que sea un ingeniero mecánico estupendo... Tengo compañeros que lo son, pero luego han estado dos, tres o cinco años en una empresa, allí chupando grasa con las máquinas, que digo yo... ¿Y qué pasa? Que luego, cuando llegan a enseñar a un chaval, desde para qué puede servir una llave inglesa hasta... pero con casos muy prácticos y muy claros. [EF2]*

El discurso antiacadémista participa, de este modo, de las críticas a un sistema educativo reglado caracterizado por una concepción de los procesos de aprendizaje que establece vínculos débiles entre el sistema productivo y el sistema educativo. Este discurso hunde su raíz en los procesos de mercantilización de las dinámicas sociales –y, por tanto, educativas– que procura el régimen neoliberal. En el caso de los PGS, observamos cómo las cualificaciones tradicionales tienden a diversificarse en competencias de rápida adquisición y alta polivalencia, que se articulan en ofertas formativas hacia poblaciones definidas como “de riesgo”. Así, se pretende generar programas centrados en la adaptabilidad personal y en la adquisición de bajas competencias técnicas que permitan a estas poblaciones acceder al segmento más flexible del mercado laboral. De este modo, se generan efectivos baratos para la reproducción mercantil en un entorno laboral precario y temporal. Desde este ángulo, bajo el argumento “técnico” de posibilitar la flexibilidad que precisa la economía para ser competitiva y eficaz, los PGS aparecen como políticas públicas de formación de recursos humanos:

*Si lo que van a seguir después es el mundo del trabajo, si quieren aprender historia hay bibliotecas, si quieren aprender geografía hay bibliotecas, si quieren aprender inglés hay libros, hay academias y hay cosas de esas. Lo pueden aprender en cualquier momento. Las prácticas no las van a aprender más. [...] Si sabe mucho de literatura, sabe mucho de geografía, sabe mucho de historia y no sabe de lo otro, no le van a dar faena. Si sabe soldar, si sabe remachar, si sabe cincelar, si sabe hacer instalaciones eléctricas, si sabe fontanería... es más fácil que obtenga un trabajo que si sabe lo otro. [EF3]*

*Hay mucha gente que no quiere seguir la ruta educativa marcada por la LOGSE y que abandona los centros porque lo que quiere es insertarse en el mundo laboral pero sin ningún tipo de preparación. Entonces, lo que considero, desde mi punto de vista, es que tiene que tener un mínimo de preparación para la inserción en el mundo laboral y eso lo pueden proporcionar los PGS. [EF5]*

*Bueno... pues ya te he dicho que yo lo que produzco son recursos humanos. [EF7]*

La necesidad de adecuar oferta y demanda productiva se convierte en criterio de valoración de las propuestas de intervención, que reaccionan frente a todo aquello que no resulte funcional desde ese punto de vista. Desde aquí, se subraya

la necesidad de adecuar la formación a los requerimientos sociales y económicos para así elevar la calidad y eficacia educativa. Adecuación que requiere una diversificación de ofertas e itinerarios, materializada en la propia estructura de los PGS. De esta manera, el compromiso de las políticas públicas de trabajo y educación se establece, no con la sociedad, sino con el mercado:

*Nosotros digamos que somos un poco el teatro de lo que está ocurriendo allí fuera. Si ellos dicen que allí fuera ellos siguen haciendo tal cosa y sigue siendo comercial y que eso funciona... lógicamente, no lo puedes quitar: tienes que incluirlo. O al revés... en la calle hay esto, y esto no lo estamos tocando. Por ejemplo, ahora está muy de moda el asunto del catering. Nosotros teníamos unas horas, y ahora al final de este curso... el catering está pegando muy fuerte y vamos a ver si metemos unas horas más. Es decir, que lo que te hacen es que te traen desde la calle lo que tú desde aquí dentro no puedes ver. [EF7]*

*Conseguir empresas que hagan las prácticas a los chavales, el tema de cómo actualizar la formación en sí también... de que lo que aprendan en el PGS esté vinculado a lo que te va a pedir el mercado laboral. [EF5]*

### 3.2.2. *El discurso (anti)funcionario: la implicación, pertenencia y responsabilidad frente al profesionalismo acreditado por la especialización*

La figura del funcionario encarna los rasgos propios del profesionalismo burocrático de las décadas centrales del siglo XX. Rasgos que suponen la introducción de criterios racionales en las organizaciones reduciendo la iniciativa individual o, en términos weberianos, la imposición de una administración del tipo racional-legal: conocimiento especializado, salario fijo, relaciones impersonales y funcionales con los usuarios, separación entre los intereses privados y los intereses de la organización, regulación externa de las responsabilidades exactas que deben ser realizadas, así como de la cantidad de poder o de autoridad que mantiene dentro de la organización (De Miguel, 1990; Mouzelis, 1991). Así, el discurso que hemos definido como anti-funcionario critica duramente la figura del docente dotado de un estatuto funcional que todavía predomina en el sistema educativo reglado.

Esta crítica se centra, por un lado, en el énfasis del docente-funcionario en la transmisión de conocimiento especializado. Énfasis que relega a un segundo plano el resto de dimensiones –problemas sociales, necesidades de comunicación– que conforman la realidad de los alumnos de PGS, considerados en este discurso “personas” y no únicamente “alumnos”:

*En este colectivo de PGS no puede venir una persona con mucha carrera o incluso sacada de la universidad y que venga a dar clases. No, son gente que*

*tiene que conocer muy bien el colectivo con quien trabaja... pero muy bien. Y bregados. [EF1]*

*En la reglada tienes que aceptar que son unas condiciones, que allí tienes a lo mejor treinta en un aula. Entonces este tipo de relación a lo mejor es imposible. Pero también es verdad que en la mayoría de los casos está mi título por encima de quien hay sentado en el pupitre. Yo pienso que eso también se da. Yo creo que en la reglada se olvidan de que son chavales... se olvidan de que son chavales muchas veces. De que son personas... ni chavales ni nada, personas. Y esto aquí no, aquí es totalmente al revés. [EF9]*

*No es que tenga nada contra los profesores de secundaria, pero veo que tienen otra visión distinta de la pedagogía o de lo que es la formación de una persona, de una persona íntegra. Ellos forman, dan su asignatura... nosotros vemos a una persona. Yo no veo unas matemáticas, una lengua o una carpintería: yo veo a la persona, y me preocupa más la persona. [EF1]*

Este énfasis en la transmisión de conocimiento especializado condiciona una relación fría, burocrática y despersonalizada con los alumnos:

*De entrada, [reprocho a los profesores] que esté por encima lo que ellos imparten que las necesidades del chaval. Para mí es muy importante eso, que el chaval note que lo que tiene delante es una persona que va a estar por él, y que lo conoce, y que no es un numerito más, y que no se trata de evaluar al final si sabe matemáticas o no sabe matemáticas. Por lo menos, no es solamente eso. Yo, el profe... entiendo que en la secundaria en general o en la educación formal de secundaria o de primaria o de... no tiene las condiciones que yo tengo en mi trabajo. Pero entiendo que hay profesores en esas condiciones que sí que se acercan al chaval y saben estar con él... [EF9]*

*Ellos [los profesores de Secundaria] dan su clase y tampoco se preocupan de... Luego, para colmo, tienen muchos gabinetes: que si el gabinete psicológico, que si el gabinete tutorial de no sé qué... Entonces, "Pues ya se resolverá el tema..." En cambio, nosotros... a veces tú coges al individuo, y a mí me preocupa un pimiento que no sepa matemáticas, pero me preocupa que a ese chaval le está pasando algo. Y cuando llegan aquí, éstos que vienen aquí es porque les está pasando algo... [EF1]*

Y, por otro lado, la crítica se dirige a la adecuación a las regulaciones laborales externas –las reglas racionales que enmarcan y delimitan el trabajo docente–, cuya defensa es interpretada o leída como “autointerés”, egoísmo o corporativismo; o cuando menos como una falta de implicación y compromiso. Se critica la mentalidad “de funcionario”, entendiendo por tal la de aquellos que sólo se preocupan por sus condiciones de trabajo, por pedir mejoras y ceñirse a su horario y funciones estipuladas:

*Lo que pasa es que ahí es muy difícil, ahí ya está muy viciado, cada uno va a su clase, es muy difícil. Sí que hay maestros que aún siguen pensando que hay que hacer cosas, que hay que ayudarles y que se molestan por la gente. Pero hay mentalidad de funcionario... Que yo creo que un maestro no puede tener mentalidad de funcionario, de "Voy a trabajar a las ocho y vuelvo a las dos"... eso no puede ser. [EF11]*

*Se ha perdido el valor de lo que era el maestro del colegio. Antes era muy importante... bueno, considero que sigue siendo muy importante, pero lo que pasa que los maestros han pasado a ser un poco funcionarios... y no creo que puedan ser funcionarios, porque están trabajando con personas... [...] Funcionario de... me refiero a que van, cumplen su horario, su horario acaba a las cinco de la tarde y ya está... o, dentro de su horario, pues "Yo me limito a lo que me pide Conselleria, a dar estos conocimientos, estos contenidos... y lo que me pida el director"... No implicarse más... porque si tú realmente tienes problemas en clase, te implicas... en el momento en que este alumno no te funciona bien o no está aprendiendo a leer, pues eso ya... es de tu persona. [EF11]*

*Si a la gente le aseguras demasiadas cosas, luego se hacen demasiado seguros... Y el ambiente en un programa a veces no es así. [...] En el programa o te metes con el chaval, te bajas muy a su nivel, o al mes no tienes a nadie. [EF9]*

*Hay una gente que está en colegios públicos. Es una gente que normalmente no la ves en las reuniones, no suele estar, sólo aparece en las reuniones finales. Su preocupación es otra, diferente. Sus preocupaciones hasta la fecha han sido si esto les iba a dar créditos, que quién les pagaba las horas, el desplazamiento... que si otros problemas que tenían. [EF9]*

De ahí que, en primer lugar, frente al enfoque "profesional" de la docencia característico de los especialistas, el discurso antifuncionario ponga de manifiesto la obligación de implicarse en una intervención cercana y personal con estos alumnos y en una formación de carácter integral o socializador. Al mismo tiempo, reclama la necesidad de asumir la responsabilidad de la solución cotidiana de problemas:

*Cuando viene aquí gente nueva, gente que aterriza a dar formación, les planteamos: "No miréis a un alumno, mirad a la persona. Y si tienes que estar preocupado porque esa mujer tiene problemas personales o problemas familiares, trátalo... no vas a ser su psicóloga, pero olvídate que tu objetivo es matemáticas..." [EF1]*

*Yo, si estuviera en primero de ESO, tendría que dar historia... daba mi clase, hacía mis exámenes y ya está. En cambio, la diferencia de aquí es que lo que menos importa es la materia que estás dando [...] aquí hacemos de... lo que yo te he dicho antes: de madre, de padre y de todo... Entonces, la preparación de tu*

*clase y eso, que es lo principal en la escuela... [...] ...los contenidos, éstos se quedan en un segundo plano. Y lo que más trabajas aquí es la persona: los hábitos de esa persona, la actitud de esa persona... Por eso yo digo que soy maestra, pero no soy maestra como los otros. [EF11]*

*Le hemos de explicar al alcalde: “No somos docentes. Tú no te pienses que yo estoy de cara a los alumnos, yo tengo un montón de líos en mi cabeza: que si mañana una reunión, que si preparar la clase para... Pero luego a estos chavales hay que meterlos en empresas y tengo que mantener el contacto con los empresarios, que mañana hay unos cursos específicos y estos chavales o esta gente tiene que hacer, buscar la profesora idónea para estas actividades...” [EF1]*

De este modo, se perfila un rol docente que se aproxima al rol propio de las profesiones asistenciales como trabajador social o animador sociocultural. Un rol polivalente o “todoterreno” en el que la transmisión de conocimientos especializados pasa a un segundo plano, en el que adquieren importancia determinadas habilidades sociales como la capacidad comunicativa, empatía o la atención individualizada.

*Para hacer formación de adultos tienes que tener unas habilidades sociales de narices: tú no puedes ser aquí la típica maestrilla que da la clase, no. Tienes que tener otras cualidades, sean cualidades personales de... ser una persona bastante dinámica, muy comunicativa, muy empática, ponerte siempre en la posición de ellos y conocer también su realidad... Yo, cuando veo alguno que “No, yo daré mi clase...” ¡Pero tú qué sabes a esa persona para venir aquí lo que le ha costado venir!... Tiene cargas familiares, tiene problemas familiares, y tú me vienes ahora... te preocupa más el que no sepa sumar, joder. Si es que eso no te tiene que preocupar tanto, preocúpate por la persona, mírala... Y luego, yo sé que tú eres una buena diplomada o una buena master, pero bájate de tu pabellón éste... de tu cielo, y toca tierra y estate con ellos. Nosotros, en nuestra dinámica de trabajo, tenemos profesores que han venido de la universidad aquí a darnos clase... Sinceramente, y con todos mis respetos al universitario, cuando ha venido a dar la clase hemos dicho: “Señor, por favor, fuera” “¡Pero si es un doctor...!” “¡Y a mí qué! Pero si es que no nos está transmitiendo nada...” No le transmite nada a esta persona, le habla con un lenguaje super-técnico, no le llega nada... entonces desconectan. [EF1]*

*Trabajas con gente con mucha problemática social de todo tipo. Te estoy hablando de jóvenes, pero también hay mujeres con mucha problemática social. Entonces, cuando a mí alguien me dice: “Tú eres profesora de adultos”, pues habrá gente que me identificará con la mesa y la pizarra... Pues no, mi papel no es ése. Mi papel sería... animadora, educadora social, trabajadora de servicio social... no sé, un compendio de todo... trabajar con un colectivo... y sobre todo con colectivos, con todos mis respetos, de cierta problemática. Yo no soy*

*ninguna catedrática, ni me podría meter con eso. Nosotros somos de éstos de bregar... Me refiero a que la docencia nuestra sería... no de despacho. Lo mío es día a día trabajar con problemas diarios. Y además con problemas diarios de solución inmediata. No lo puedo posponer para mañana, "Ya lo haré mañana..." No, los problemas que surgen y tengan que salir mañana... y además relacionado con conductas... con trabajos de gestión. Día a día se están solucionando problemas. [...] yo soy un profesor todoterreno... lo que hablábamos, todoterreno... [EF1]*

En segundo lugar, frente a la delimitación horaria y espacial del trabajo docente de transmisión de conocimientos –la clase–, el discurso antifuncionario defiende la disponibilidad del docente y la extensión del trabajo y de la responsabilidad personal sobre los alumnos a unos límites poco definidos:

*Otro año fue de restauración... de restaurantes, de restauración era... y venían del instituto de Castellón, de hostelería. Y, aunque mucha formación tendrían, pero ellos daban la clase y se acabó. No había un trabajo de campo con ellos, con los alumnos, conocer su realidad. Daban la clase y se ha acabado. Y a mí eso me generaba mucha angustia... porque esta gente... es un trabajo diario, de muchas horas con ellos... y a veces no dar tanta formación específica, y sentar las bases en los hábitos, en conductas... [EF1]*

*Los profesores, en realidad, pues mira... algunos es que como son así... "Mira, yo doy la clase; y si quieren escuchan, y si no, no". Cuando en realidad a este colectivo no puedes ir con esa actitud. Tú tienes que ir con la actitud bastante de "Ayudaré e intentaré acercarme un poquito a ellos y conocerlos". Pero si tú dices: "Yo doy mi clase, si saben como si no saben..." Esa actitud no puede ser un profesor... pienso que los profesores de un PGS no. [EF1]*

El compromiso y el desinterés de los docentes aparece como característica relevante en el discurso antifuncionario, así como la importancia de los valores y de un discurso pseudohumanista sobre la profesión docente. Características éstas que otorgan una cierta "superioridad moral" al formador de PGS –y por extensión a los profesionales de la inserción sociolaboral– frente al docente-funcionario:

*Suele ser una gente bastante comprometida, bastante activa. Y sobre todo... pues eso, con la capacidad de poner primero a los chavales antes que poner por delante un título suyo o una cosa de éstas. Yo creo que eso es básico. [EF9]*

*Hay el maestro funcionario, sea de concertado o no concertado, hay el maestro catedrático... que ésos son profesores, y hay otros que son maestros. La palabra maestro yo creo que está diez grados más arriba... [EF9]*

### 3.2.3. El discurso (anti)normalizador: la diversificación frente a la homogeneización

Este discurso defiende la adecuación a las circunstancias y a las características del alumnado en cada momento frente a una planificación centralizada de la oferta educativa; esto es, frente al currículo normalizado, la programación establecida y la fijación de objetivos generales para todos que están presentes en el sistema educativo reglado:

*El instituto [...] es formación reglada, totalmente reglada. Y si tú tienes las ideas muy claras es perfecto, porque te dan una formación completísima. Pero ¿para qué queremos conseguir una formación completísima si no la quieren coger ahora? Vale la pena que cojan las parcelas que ellos... e intentar abrirles más parcelas. [EF2]*

La crítica al currículum prescrito, al sistema unidireccional y homogeneizador de enseñanza, exige flexibilidad y adaptabilidad a la demanda inmediata, así como la optimización de las habilidades, aptitudes y recursos personales de los alumnos:

*En un colectivo de quince, hay que contar que te va a venir gente muy mañosa, con lo cual a lo mejor hacer cosas con esparto lo van a hacer muy bien y muy rápido. Y habrá gente que es incapaz de hacer una cosa y, sin embargo, en otro tipo de artesanía puede encajar también. Por eso hemos dejado un poco el perfil, los módulos, más abiertos a varias artesanías distintas. [EF2]*

*Incluso he personalizado en la formación, porque bueno... "Si éste tiene muy buena mano para las medidas, pues lo voy a centrar más... aparte de la formación, a éste le voy a exprimir más..." Luego otro que no tiene tantos recursos, pues lo preparo para otra cosa, que también es muy válido... [EF2]*

La crítica a la estructura a largo plazo de las programaciones de curso y los temarios implica la adopción de un formato de proyectos sucesivos –con plazos limitados, obligación de dar cuenta de cara al exterior del centro, etc.– que posibilita una concentración e intensificación de esfuerzo y energías.

*Observamos que trabajar con proyectos concretos de una semana, dos semanas, un mes, un trimestre, ellos se sienten también muy responsables de que luego ese proyecto finalice. [...] trabajamos desde muchísimos años en plan proyectos... es decir, incluso: "Es que esto dentro de dos meses lo tienes que presentar" "¡Ah, coña...!" "Sí, sí, dentro de dos meses"... se sienten como un cierto reto personal. Con el libro, como es algo que mañana el libro pues igual se cierra y mandarlo a otra parte... no le dan tanta importancia. Pero al proyecto sí. [...] Y eso a ellos les enriqueció muchísimo, y no aguantaron el rollo macabeo del profesor de Geografía que les está explicando "Continente: África. Está situado*

*en tal mar de no sé qué...” No les importa un pito... a ellos les importa lo que hablamos: ir allí, tener que investigar, tener que despegarse... [EF1]*

Así, la estructura institucional definida y estable en sus normas y contenidos, con reglas que emanan del centro administrativo y son cumplidas homogéneamente en todos los centros, se difumina:

*Pero cambiando mucho. Todo esto es muy cambiante. Tenemos lo que ya te he contado, esto es muy flexible. Tienes la posibilidad de que algo no... vamos, no tienes que esperar a que pasen equis años para cambiar el plan de estudios. Cuando la cosa no funciona, no funciona y no esperas equis años: cambias y fuera. [EF7]*

*No estás sometido de manera estricta a unos temarios. Es decir, tienes una puerta bastante abierta como para poder adaptar. Es decir, si este va mejor, el otro... en fin, son grupos más pequeños, es todo distinto. Tienes muchísimo más margen. Yo pienso que puedes educar más que dentro de un aula. Dentro de un aula, me temo que no hay más remedio que enseñar... dentro de un aula de formación reglada. [EF7]*

*Aquí, en un momento dado necesitas un especialista que te apoye en seguridad e higiene laboral, o hay un problema que detectas de droga, y te están montando mañana un curso o una charla para los del PGS. Eso es una movilidad tremenda, que además el PGS lo requiere... quiero decir que tiene que ser muy rápido en reaccionar, porque es un perfil de gente desmotivada totalmente... Y eso aquí sí que lo tenemos. Sé que en formación más reglada, por llamarlo de alguna forma, eso es más complicado de hacer. A lo mejor tienen incluso más recursos... hipotéticamente, pero son burocráticamente más lentos y a lo mejor no son tan efectivos. En un PGS hay que ser muy rápidos... Nosotros, de hecho, las programaciones casi, casi las renovamos semanalmente. Y eso aquí en la EPA [Escuela Para Adultos], afortunadamente, lo tenemos: tenemos toda esa serie de recursos. Y así, si los chavales una semana les pica más “Oye, el ordenador no sé qué...”, pues tenemos una aula de informática y mañana estamos dándoles más horas de informática ahora que están receptivos. Esa movilidad aquí la tenemos. Otros organismos u otros entes u otras empresas pues la verdad es que no sé si serían capaces de... [EF2]*

La necesidad de diversificar la formación se sostiene en distintas concepciones sobre la diferencia que caracteriza al colectivo del que se ocupan los PGS. Aunque algunos formadores reconocen factores sociológicos que explican el fracaso escolar y otros –los menos– postulan diferencias de orden cualitativo cuando justifican la formación personalizada, predomina un “realismo pragmático” que se fundamenta en la concepción de un único estándar frente al cual las diferencias relevantes son meramente cuantitativas, de grado o nivel:

*Los coeficientes están para algo... hay quien puede destacar en matemáticas,*

*hay quien puede destacar en música, y hay quien puede destacar en baile. Aquí pasa lo mismo. Si el chiquillo no va, si el chiquillo no vale para eso, habrá que buscarle otra cosa. [EF3]*

*Hay que ser realistas, hay que trabajar con arreglo a lo que se tiene. Normalmente, siempre hemos oído, no se pueden pedir peras al olmo. Yo... a mí no se me ocurriría intentar jugar a baloncesto con gente que mide uno noventa, y dos, y dos diez... porque no iba a coger la pelota nunca. Entonces yo me puedo dedicar a otras cosas, a otro deporte, en el cual pueda desempeñarlo... a ése no. [EF3]*

*Es como cuando uno va al mercado: se han llevado todas las fresas buenas y están por ahí las que están tocadas... a ver cómo hago yo una ensaladilla con esto. [EF4]*

Se señalan diferencias cuantitativas de grado o nivel que hacen referencia, no únicamente a las capacidades o a las competencias, sino también a las pautas, normas de comportamiento y actitudes exigidas por la cultura escolar. Diferencias que configuran un colectivo que ha fracasado en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y que, en algunos casos, es rechazado por ésta:

*...chiquillos de éstos, que en EGB [Educación General Básica] y en la ESO [Enseñanza Secundaria Obligatoria] los han adelantado porque la ley dice “El chiquillo tiene que estar en la escuela obligatoriamente”... Y entonces el maestro... dan por saco, dan por saco, no los puedes tirar... [...] y entonces hacen lo que les da la gana, y lo que hacen es estropear a los demás. Porque, si en el aula hay cuatro, cinco o seis chiquillos que van bien y ven que otros que no hacen nada, que llegan a casa y se van a jugar, que no traen los deberes, que no hacen las cosas, que no se fijan y al año siguiente pasan de curso... [EF3]*

*Es un colectivo que no han querido ir al instituto o han pasado como... Hicieron una visita previa para conocer un poco el funcionamiento del PGS, los alumnos que ahora están en el instituto... hace un par de meses vinieron siete con la psicopedagoga, y uno de los comentarios fue “Bueno, y ¿qué haces tú en el instituto?” “Yo dormir”. Y el otro: “Yo dormir, yo me llevo el cojín y duermo...”. Ésa era la contestación de siete alumnos del instituto, y no hace un mes y medio, con la psicopedagoga... [EF2]*

Desde estas posiciones, se justifica una intervención individualizada de carácter resocializador que, por un lado, rompa con las “etiquetas” con las que eran estigmatizados en los centros de Secundaria y, por otro lado, disgregue y de este modo desactive el desarrollo de una cultura contraescolar –los “ghettos” del instituto–:

*Aquí nosotros... ahora mismo tú habrás estado viendo que entra gente de todas las edades. Entonces a ellos eso los descoloca. Los hace sentirse... ya no los tenemos etiquetados, son personal más dentro de este edificio, y entonces su*

*comportamiento ya no es tan agresivo como en el instituto. En el instituto, con todo mi respeto, a veces sin querer los etiquetamos. La mayoría de alumnos de tercero de ESO... “Éstos son unos no sé cuantos... uy, éstos tal...” Aquí, como nadie los conoce, porque el alumnado que viene es tan variopinto... vas tú, vienes a clase y no los conoces tampoco, o los conoces porque son amigos de tus hijos, pero... Entonces, el hecho de este edificio, de meterlos aquí, sí que ha mejorado el comportamiento y las actitudes de los chavales. Lo que sí que es cierto es que proceden ya cada vez más de gente que en el instituto no funciona... se han creado como ghettos. [EF1]*

*El hecho que el chaval se inserte en un mundo distinto al que ha estado toda su vida, donde está etiquetado, donde los profesores lo conocen, donde incluso los propios alumnos también los conocen... Se meten en un edificio que no hay normas... Aquí sí hay unas normas mínimas, pero el tema de tocar... aquí no hay un timbre para entrar a las clases, y aquí no hay una puerta que cerramos para que no salgan. Ellos entran y salen, y respetan las cosas como cualquiera. Eso lo comentan los compañeros... cuando hablo yo con los compañeros: “Ten cuidado... ten cuidado, que menudo alumno te sube...” Sinceramente, el comportamiento psicológico... o el comportamiento de ese chaval aquí se resta, se queda un cielo de crío. Y en cambio allí es un balín. Pero no porque es un balín la criatura, sino porque el medio le obliga a ser balín y tiene que cumplir. [EF1]*

### **3.3. Efectos de los discursos: el tercer espíritu del capitalismo**

Una vez analizados los discursos en función del campo de fuerzas en que se insertan, debemos preguntarnos cuáles son las funciones que tienen los discursos en la producción y transformación de las relaciones sociales: qué hacen, qué efectos producen. Hay que tener presente a la hora de dar cuenta de los efectos o las funciones de los discursos, la definición que presentábamos del “espíritu del capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 2002) como ideología que justifica el compromiso con el capitalismo, como conjunto de justificaciones compartidas y representaciones susceptibles de guiar la acción que hacen del capitalismo un orden aceptable e incluso deseable.

Desde este marco de análisis, consideramos que el conjunto de los discursos que identificamos en el apartado anterior –los discursos que hemos denominado antiacademista, antifuncionario y antinormalizador– son el efecto y a su vez permiten la expansión en el ámbito educativo del tercer espíritu del capitalismo al que se refieren Boltanski y Chiapello (2002).

Según estos autores, hoy en día asistimos a una configuración emergente del capitalismo distinta del welfarismo y el corporatismo industrial de las décadas

centrales del siglo XX: se trata del denominado por algunos, capitalismo informacional, asentado en estructuras y modos de organización reticulares y no burocráticos. Esta nueva configuración, que venimos definiendo como neoliberal, necesita dotarse de una lógica de justificación propia y diferente del segundo espíritu del capitalismo,<sup>8</sup> a caballo entre el orden industrial y el orden cívico. El tercer espíritu del capitalismo se asienta en una lógica de justificación por proyectos que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la empleabilidad y la polivalencia; una lógica que otorga un valor inherente a la actividad de mediación; una lógica que promueve un sujeto conexionista activo y autónomo, empresa de sí mismo; una lógica que se introduce progresivamente en el ámbito educativo y de modo más explícito y acelerado en sus ámbitos más periféricos. Como hemos mostrado en el análisis, en el espacio de los PGS las nuevas prácticas y discursos configuran nuevas subjetividades docentes que responden a la misma lógica: subjetividades activas, dinámicas, autónomas, responsables y polivalentes.

Asimismo, queremos señalar –como hipótesis a desarrollar en trabajos posteriores– algunos de los efectos de cada uno de estos discursos en el espacio en el que operan y en relación con otras prácticas discursivas e institucionales. De acuerdo con nuestra concepción del discurso, los efectos o funciones de los discursos no se corresponden con las intenciones concretas de los sujetos que los encarnan. En cualquier disciplina o campo profesional, el efecto de las prácticas discursivas en tanto que prácticas sociales no coincide necesariamente con lo que proclaman que hacen –y en lo que quieren legitimarse–, ni con los intereses o motivaciones particulares de los profesionales que las recrean. Son las racionalidades políticas las que proporcionan a los discursos un espacio de objetos –preocupaciones, metas, objetivos– y ciertas posiciones de sujeto funcionales a un determinado orden social. Por ello, determinados discursos pueden tener efectos divergentes de aquello que un colectivo profesional se cuenta a sí mismo y considera éticamente deseable.

### 3.3.1. *Despolitización de la acción educativa*

El discurso antiacademicista reafirma la función técnica de la educación como formadora de habilidades y conocimientos para el sistema productivo y social. Desde estas posiciones, el trabajo profesional ya no se circunscribe al aula y al

<sup>8</sup> El segundo espíritu del capitalismo, siguiendo a Boltanski y Chiapello (2002), legitimó las prácticas funcionales al capitalismo de las grandes corporaciones durante las décadas centrales del siglo XX. Este conjunto de creencias legitimadoras era un híbrido entre una lógica de justificación –una “ciudad”- industrial que media el valor en función de la eficacia, mediante dispositivos técnicos de objetivación, y una lógica de justificación –una “ciudad”- cívica que reivindicaba la primacía de lo colectivo sobre lo individual y operaba mediante el uso de dispositivos legales y reglamentarios de carácter impersonal.

alumnado concreto, sino que abarca la preocupación del centro como unidad educativa. Los centros deben considerarse unidades autónomas que se gestionan a sí mismas, sensibles a su contexto, tratando de atender a sus demandas e incentivarlas. De este modo, los formadores se repliegan sobre sí mismos hacia la definición del producto educativo que ofrecen al mercado y hacia la gestión, hacia el cumplimiento de las exigencias administrativas bajo las cuales debe realizarse la relación de oferta y demanda:

*Eso es la ley de la oferta y la demanda. Ahora son quince o diecisiete años el tiempo que llevamos, y todavía no hemos saturado el mercado. La idea es: cuanto más puedas lanzar, mucho mejor. [EF7]*

Frente a una concepción cívica de la enseñanza que considera al alumno como potencial ciudadano a ser integrado, emerge y se consolida una concepción basada en la oferta y la demanda que considera al alumno como cliente.

*Nosotros les hacemos una oferta formativa bastante amplia. Es decir, todo el tipo de salidas que tienen tanto en hostelería como en pastelería. [EF7]*

Como hemos intentado mostrar en el apartado anterior, los discursos reaccionan dando importancia a aquello que se plantea desde la administración –facilitadora del mercado– como claves de evaluación. La principal evaluación de las políticas asistenciales es su funcionalidad económica. La evaluación no se centra en los procesos de desarrollo personal –al margen de las valoraciones que se realizan en determinadas entidades con carácter interno–, sino en índices de colocación, en la aplicabilidad polivalente de los conocimientos requeridos para una producción flexible. La calidad es definida en función del nivel logrado de inserción laboral. Desde esta perspectiva, el problema educativo se reduce a un problema de eficacia. Sólo que esta eficacia no hace únicamente referencia a los métodos de enseñanza, sino al funcionamiento general de los centros educativos:

*Yo pienso que el resultado final es lo que cuenta, porque luego no te va a preguntar nadie qué recursos has utilizado, sino que precisamente es el resultado final... [EF2]*

*Sí, yo pienso que sí, porque la ventaja de aquí es que saben los resultados que hemos obtenido. Incluso por comentarios de gente donde han estado haciendo prácticas, que llegan... lógicamente, llegan. La prueba está que ya han dicho: "Haz la programación del año que viene"... o sea, eso de entrada te está diciendo que cuentan contigo y que te valoran. Incluso las empresas ya también: "Oye, pues el año que viene contad conmigo, y si hay otro..." Eso es bueno ya, eso es bueno. [EF2]*

El discurso antiacadémico, con su énfasis en la utilidad y la rentabilidad, contribuye de este modo a la despolitización de la acción educativa. La enseñanza pierde su sentido político; esto es, la conciencia de que la educación debe ser

entendida como una práctica que tiene presupuestos y consecuencias sociales, por lo que debe ser objeto de participación, deliberación y acuerdo social. Este discurso permite procesos de discusión sobre el cómo de la práctica educativa, pero no sobre sus consecuencias sociopolíticas. De esta forma, dificulta que los formadores desarrollen una perspectiva profesional que permita comprender la relación entre la enseñanza, el sistema educativo y las condiciones sociales y políticas de su trabajo. Además, no proporciona argumentos para enfrentarse a aspectos ambiguos o contradictorios de la práctica educativa que permitan dilucidar lo moralmente correcto o éticamente deseable con parámetros no reducibles a una lógica mercantil.

*“Porque yo lo único que voy a hacer es ponerte en contacto con la vida laboral. ¿Te interesa? Bien. ¿No te interesa? No hay ningún problema. Es decir... ni yo salgo beneficiado con que tú trabajes, ni salgo perjudicado porque vayas a la entrevista y no quieras trabajar”. Lo mío es absolutamente... y quiero que sea lo más neutro posible. [...] “No quiero saber lo que cobras, ni lo que trabajas, ni lo que dejas de trabajar”. [...] Para que te hagas una idea... hace años que no miro un convenio. [EF7]*

*Y si les haces reflexionar, ya estás entrando en algo que no es labor tuya. [EF7]*

### 3.3.2. Precariedad laboral

El discurso antifuncionario implica una individualización de los comportamientos laborales que rompe con las regulaciones y garantías que hacen del orden laboral un orden negociado (Alonso, 2000). Frente a las regulaciones estatutarias o corporativas de los derechos y deberes del docente-funcionario, los individuos deben definir ellos mismos su identidad profesional y situarla en el campo laboral mediante la activación de su capital humano, tanto personal como técnico. Se considera que son los “vicios burocráticos” de los profesores, los responsables de la escasa productividad y calidad de la enseñanza y se defiende una ética emprendedora, así como la necesidad de flexibilidad, empresarialidad y adaptabilidad (Terrén, 1999). De este modo, se consolida progresivamente una cultura del trabajo que insiste en la responsabilidad del individuo en el mantenimiento del puesto de trabajo –a esto precisamente se refiere el concepto de empleabilidad– y de su competitividad profesional, siempre por medio de su implicación personal y del mantenimiento de una tensión para adaptar su capital humano a las necesidades cambiantes de la producción. Como indica Alonso (2000: 99), “es la era de la empleabilidad y las competencias laborales, la movilización del esfuerzo y la responsabilidad personal para ser aceptado en un orden regido por la flexibilidad, la adaptabilidad, la empresarialidad”.

*Los primeros años estabas contratado los diez primeros meses, luego te ibas al paro. ¿En qué medida esto hace...? Pues esto hace que te pongas las pilas, que digas: "El programa tiene que salir adelante, los chavales tienen que salir adelante... y éste es mi medio de vida. Si esto sale bien, esto continuará". Y en ese sentido te pones las pilas. Y pienso así... por lo mismo que ves en la gente. La gente... tú haces unas jornadas de programas y la gente lucha por ir. Y tú ofreces aquí un curso para dar dentro de la escuela y te quedas solo... te quedas con tres para dar ese curso. [EF9]*

Asimismo, la defensa de la implicación, compromiso y disponibilidad que hace el discurso antifuncionario y su apelación a la flexibilidad y a factores afectivos o emocionales sirven para justificar tanto la exigencia de polivalencias y sobrecargas laborales como de no conflictividad:

*[Los formadores de PGS] son gente comprometida por eso... porque están comprometidos con el que tienen delante, que es el nano. Y llega un momento que lo suyo muchas veces está en segundo término. No lo suyo digamos a nivel personal-familiar, pero sí a nivel incluso a veces laboral. Son reivindicativos... en muchas ocasiones, no siempre... pero en muchas ocasiones por encima incluso de sus problemas. Y dejan aparte sus problemas y lo hacen por el chaval. Para mí eso es un valor importantísimo... El abandonarse uno para dedicarse a los demás me parece que es estar en otro escalón. [EF9]*

En el ámbito de los PGS, la flexibilidad y la desregulación laboral que el discurso antifuncionario justifica, están generando un espacio de precariedad, tanto por la inestabilidad de las contrataciones como por el nivel salarial. A la flexibilidad temporal –inestabilidad de contratos, dependencia de las subvenciones– hay que añadir la flexibilidad horaria –disponibilidad más allá de lo estipulado, que se da especialmente en entidades no lucrativas– y la flexibilidad funcional –polivalencia y tensión formativa correlativa a los posibles cambios en función del tipo de programas subvencionables–. Esto puede ser el germen de un mercado secundario de trabajo docente que en ocasiones se nos presenta como un nuevo yacimiento de empleo, antes limitado al ámbito del mundo de las academias privadas y del trabajo docente marginal: sustituciones, clases de repaso, vigilancia de comedores, etc. La configuración de un mercado laboral secundario en la periferia del sistema educativo es, tanto una respuesta a las necesidades flexibles de la producción, como al abaratamiento de los costes sociales públicos. Esta precarización de las formas de empleo genera procesos de “desestabilización de los estables” que nutren la vulnerabilidad social. En este sentido, la configuración de dicho mercado secundario en el campo de la educación constituye una manifestación más de la pérdida del estatuto de asalariado, que para Castel (1997) aparece como la nueva cuestión social que afecta al centro mismo de la sociedad y no sólo a los márgenes.

### 3.3.3. Diversificación segregadora o “políticas de mínimos”

La diversificación –esto es, la adecuación a las características del alumnado frente al currículo prescrito y homogéneo que propugna el discurso que hemos denominado (anti)normalizador– corre el riesgo de convertirse en instrumento segregador que produce nuevas formas de exclusión. La diversificación deja de ser un medio para atender a la diversidad y se convierte en segregadora cuando los itinerarios que ofrece no proporcionan recursos culturales e intelectuales socialmente equivalentes; es decir, cuando no puede cumplir el papel de contribuir a la promoción social (Contreras, 2002).

La defensa de una formación diversificada está a la base del desplazamiento de políticas sociales de ciudadanía total y de carácter universalizador, hacia políticas focalizadas, precarias, locales, desinstitucionalizadas y confusas de las que los PGS en varios sentidos constituyen un claro ejemplo. Se trata de modelos de intervención social que *“despliegan estrategias compensatorias que responden no tanto a leyes o a derechos sociales universales como a protocolos particulares creados para grupos localizados de integración social y laboral débil”* (Alonso, 2002: 491). Desde aquí, los programas de inserción sociolaboral como los PGS constituyen “políticas de mínimos” que, más que promover la cohesión social, quieren evitar la desintegración social de los colectivos periféricos y premarginales. Para ello, o bien fomentan políticas de carácter individualizador centradas en aumentar la empleabilidad –como dar al individuo información, formación y recursos, de cara a la búsqueda de empleo–, o bien derivan estos colectivos a los mercados secundarios de trabajo.

*Cuando todo lo tenían negro, no tenían una salida, encuentran algo que pueden hacer y que saben hacer y que lo hacen bien. [EF13]*

*Por eso, lo bueno de los PGS, de todas las cosas, es que se van adaptando a niveles más bajos del trabajo y que la gente tenga una preparación. [EF5]*

Los PGS reflejan, por tanto, el tránsito de las políticas de integración, basadas en la universalización de derechos, a las políticas de inserción, basadas en una discriminación positiva focalizada en zonas o colectivos específicos. El objetivo de tales políticas era, en un principio, la promoción a situaciones de igualdad; y su misión era el llegar a ser innecesarias, ya que deberían posibilitar el acceso a un sistema único de protecciones sociales garantizadas legalmente para todo ciudadano. Sin embargo, este objetivo no se ha conseguido en la medida en que se ha estabilizado su uso, promoviendo la instalación en lo provisional como régimen de existencia (Castel, 1997). Del carácter provisional y en ocasiones “sin salida” de los PGS son conscientes algunos formadores, si bien por otro lado sostienen y defienden discursos contradictorios que justifican la necesidad de diversificación o exageran la potencialidad y los efectos del Programa:

*Un niño a los quince años... en el año natural en que cumpla los quince, lo pueden echar ya del sistema educativo. ¿Dónde lo van a echar? A los PGS. ¿Dónde van a realizar el PGS? En el instituto. Dentro del mismo instituto, pues, habrá un ghetto que serán los PGS. [EF7]*

*Lo que pasa es que ahora con la ley de calidad a los quince van fuera, aún. Tienen... vamos, no la he leído entera, pero parece ser que a los quince años, el año que cumplen los quince se van fuera. ¿Dónde va a ir a parar? Pues a un PGS. ¿Dónde van a ser los PGS? En los institutos. ¿Qué hemos hecho? Unos a un lado de la clase y otros al otro lado de la clase. Vamos, yo no he visto la ley en funcionamiento, pero es la sensación que me ha dado al leerla. No han adelantado nada. Lo que pasa es que ahora a los quince ya van a decir: "¿Tú eres un poco ceporro? Vete aquí" "¿Tú medianamente puedes funcionar? Pues sigue por aquí"... y ya está. Yo creo que no... vamos, no ha habido interés político en darle una solución más digna. Sobre el papel queda bien... sobre el papel, cuando ves el esquema, queda bien. [EF7]*

La intervención pública en lo referente a políticas sociales es selectiva y centrada en los márgenes, mientras el resto de individuos debe asumir y gestionar personalmente los riesgos, con arreglo a su capacidad adquisitiva y por medio del consumo de recursos mercantilizados. Es un reordenamiento que mantiene la competencia mercantil en el centro de la sociedad, mientras que lo público –asistencial queda en la periferia para los que no pueden alcanzar lo privado. No se trata de reducir las desigualdades, sino de dejarle un margen máximo al mercado, controlando las consecuencias más extremas del liberalismo (Castel, 1997) y controlando a su vez el gasto social, desviando hacia el mercado o sector voluntario –en función de la rentabilidad– las labores que habitualmente se asignaban a agencias públicas de bienestar (Alonso, 2000). El acceder a tales políticas “vergonzantes” implica la certificación de incapacidad del individuo en la competitividad mercantil y resulta estigmatizadora por la identificación con grupos deficitarios o al margen del mercado:

*Yo pienso que también es un poco discriminar a estos chavales, que muchos de ellos por circunstancias familiares han acabado así. Si todavía hay que marginarlos un poquito más o machacarlos un poco más, pues no le veo tampoco mucho sentido. Porque si los analizas, la inmensa... bueno, no todos, pero hay un grupo bastante amplio que tiene unas situaciones familiares que son increíbles, increíbles del todo. [EF7]*

#### **4. El gobierno de la libertad: transformaciones del poder y metamorfosis de la crítica**

La noción de neoliberalismo como racionalidad política nos ha permitido analizar prácticas y discursos pedagógicos y darles un significado distinto. Desde nuestra perspectiva estas nuevas modalidades de organización, a pesar de su reivindicación de autonomía –autorregulación, autogobierno, iniciativa, responsabilidad, formación continua, flexibilidad–, no suponen nuevas posibilidades reflexivas y creativas en el funcionamiento de las instituciones educativas sino más bien una redefinición de los mecanismos de regulación social. Los controles cambian en sus formas, se reterritorializan e inauguran nuevos regímenes de sujeciones más difíciles de identificar que los que caracterizaban a las racionalidades precedentes. Las actuales sociedades de control (Deleuze, 1996) o neoliberales convierten en evidente y aceptable el orden capitalista de nueva generación porque consiguen resolver un viejo dilema: cómo gobernar a los individuos apoyándose en su libertad (Dean, 1999; Rose, 1996, 1999). El éxito de las políticas neoliberales depende, como hemos visto, de la forma en que los docentes y la propia cultura profesional se transformen, adoptando procesos de autocontrol en vez de control externo. En ellas, docentes y centros asumen autónomamente la responsabilidad de su proyecto educativo ante la sociedad, mientras que el Estado abandona la responsabilidad sobre los conflictos sociales asociados a la educación, ya que dichos conflictos ya no se pueden atribuir a la sociedad sino a los propios centros autónomos. Sin embargo, este abandono de responsabilidad que consolida el proceso de mercantilización de la educación se presenta como una devolución a la sociedad y a los docentes de espacios de decisión y de autonomía. Autonomía que, como ya hemos señalado, se traduce más bien en una autoadministración para el éxito, que en una forma de autogestión política. Así, las críticas al papel normalizador y disciplinario del Estado y de las instituciones han sido, paradójicamente, utilizadas para legitimar la ofensiva neoliberal contra el Estado welfarista.

En este sentido, es interesante señalar que la reorganización del poder que define nuestro presente modifica el sentido de determinados discursos y prácticas anteriormente críticos. Discursos y prácticas que le han servido de sustento, que forman parte de sus propios materiales de construcción. En las sociedades actuales, el tercer espíritu del capitalismo al que hacen referencia Boltanski y Chiapello (2002), triunfante desde la década de los ochenta, ha encontrado un valioso refuerzo a sus tesis en los planteamientos críticos que pusieron en funcionamiento los movimientos sociales de los años sesenta y setenta.

En el campo educativo, la lucha contra los mecanismos escolares de disciplinamiento, las pedagogías progresistas que pretendían contribuir a ablandar la rigidez del funcionamiento escolar promoviendo una escuela creativa y

antiautoritaria, hoy adquieren un rostro insospechado. Resulta sorprendente observar cómo las pedagogías constructivistas y las psicopedagogías críticas y libertarias se han adecuado de forma admirable a las reformas neoliberales de la educación, del currículo y de la profesión docente (Silva, 1999; Rodríguez, 2001). En la misma línea, los discursos que hemos analizado –antiacademicista, antifuncionario, antinormalizador– contienen elementos de legitimación que se apoyan en las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales de la doxa sesenta y ochista frente a una racionalidad burocrática, rígida y normalizadora. Reivindicaciones que son encauzadas o capturadas por las distintas políticas neoliberales hacia una desregulación laboral y social cuyos efectos sólo recientemente se han convertido en objeto de crítica (Boltanski y Chiapello, 2002; Sennett, 2000; Bauman, 1999, 2001).

Estos ejemplos revelan la plasticidad del *ethos* capitalista, capaz de cambiar de forma fagocitando aquello mismo que lo rechaza. Las racionalidades políticas se han metamorfoseado, variando sus mecanismos de explotación y modificando o renovando su esfera de justificaciones en función de las críticas que apuntan a deslegitimar el sistema. De este modo, la última metamorfosis del capitalismo ha llevado consigo el desarme correlativo del pensamiento crítico. Por tanto, se vuelve imprescindible, no sólo reconocer los efectos secundarios de determinadas posiciones críticas en el campo educativo señalando a qué campo político reenvían en la actualidad, sino también asumir la urgencia de actualizarlas en función de las nuevas configuraciones.

Sin embargo, la opacidad de las estrategias de gobierno actuales, las racionalidades políticas neoliberales, favorece que éstas sean toleradas. En este sentido, la perspectiva histórica que incorpora el análisis crítico del discurso que hemos realizado se enfrenta a la opacidad de las estrategias de gobierno actuales, haciendo visible el carácter funcional de determinados discursos respecto a un campo político en continua redefinición. No hay que olvidar que lo que está en juego en el análisis, no es tanto la actividad de interpretación del sentido de los discursos, como la de decodificación de la red de conexiones y efectos que vinculan el texto con todo un sistema sociosimbólico e histórico. De este modo, el análisis político del discurso contribuye a que puedan entrar dentro del ámbito de lo contestable y lo negociable determinados discursos y prácticas –autonomía, innovación, descentralización, desregulación– que se presentan como valores incuestionables y que conservan el atractivo de haber sido instrumentos de crítica y oposición a unas sociedades que ya no son las nuestras. Si los propósitos emancipatorios del discurso y las prácticas pedagógicas que se alzaban contra el autoritarismo y la rigidez de las sociedades disciplinarias han sido neutralizados e instrumentalizados por las nuevas racionalidades de gobierno, las posiciones “conservadoras” y “progresistas” en educación deben ser reelaboradas.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, L.E. (2000) *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- . (2002) El discurso de la sociedad de la información y el declive de la reforma social. Del management del caos al caos del management. En: García, J.M.; Navarro, P. (Eds.) *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías*. Madrid: CIS. p. 471-504.
- BAUMAN, Z. (1999) *En busca de la política*. Buenos Aires: FCE.
- . (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds.) (1996) *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. Londres: UCL.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Eds.) (1991) *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- CASCANTE, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas de izquierda. *Signos. teoría y práctica de la educación*. v. 168, n. 1. p. 35-46.
- CASTEL, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- CONTRERAS, J. (2002) Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En: Westbury, I. (Ed.) *¿Hacia dónde va el currículum?* Girona: Pomares. p. 75-109.
- DE MARINIS, P. (1999) Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglo-foucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En: Ramos, R.; García-Selgas, F. (Eds.) *Globalización, riesgo y reflexividad*. Madrid: CIS. p. 73-103.
- DE MIGUEL, J. (1990) *El mito de la sociedad organizada*. Barcelona: Península.
- DEAN, M. (1999) *Governmentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage.
- DELEUZE, G. (1996) *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- FOUCAULT, M. (1969) *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- . (1970) *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- . (1974) La verité et les formes juridiques. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.II. p. 538-645.
- . (1978) Dialogue sur le pouvoir. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.III. p. 464-477
- . (1982) Le sujet et le pouvoir. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. V.4. p. 222-241
- . (1984) Le retour de la morale. En: Foucault, M. (1994) *Dits et écrits*. París: Gallimard. v.4. p. 696-707.

- GANE, M.; JOHNSON, T. (1993) *Foucault's new domains*. Londres: Routledge.
- GIMENO, J. (1997) Neoliberalismo y vaciado de la escuela pública. *Trabajadores de la Enseñanza*. n. 179. p. 12-16.
- MOUZELIS, N. (1991) *Organización y burocracia*. Barcelona: Península
- OSBORNE, D.; GAEBLER, T. (1993) *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Nueva York: Plume.
- POLO, P. (1997) Neoliberalismo y profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 261. p. 73-79.
- ROSE, N. (1996) *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University .
- ROSE, N. (1999) *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University.
- ROSE, N.; MILLER, P. (1992) Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*. v. 43, n. 2. p. 173-205.
- RODRÍGUEZ, E. (2001) *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- SILVA, T.T. (1999) Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 38. p. 56-61.
- TERRÉN, E. (1999) *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.

