



University of South Florida

## Digital Commons @ University of South Florida

---

Education Policy Analysis Archives (EPAA)

USF Faculty Collections

---

October 2005

### Educational policy analysis archives

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: [https://digitalcommons.usf.edu/usf\\_EPAA](https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA)

---

#### Recommended Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Educational policy analysis archives" (2005).  
*Education Policy Analysis Archives (EPAA)*. 180.  
[https://digitalcommons.usf.edu/usf\\_EPAA/180](https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/180)

This Text is brought to you for free and open access by the USF Faculty Collections at Digital Commons @ University of South Florida. It has been accepted for inclusion in Education Policy Analysis Archives (EPAA) by an authorized administrator of Digital Commons @ University of South Florida. For more information, please contact [scholarcommons@usf.edu](mailto:scholarcommons@usf.edu).

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

**Editores Asociados para Español y Portugués**

**Gustavo Fischman**

**Arizona State University**

**Pablo Gentili**

**Laboratorio de Políticas Públicas**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Volumen 13 Número 44**

**Octubre 29, 2005**

**ISSN 1068-2341**

---

## **Sujetos Flexibles: Racionalidades Neoliberales y Políticas Educativas**

**Lucía Gómez Sánchez**

**Almudena Navas Saurin**

**Joan Carles Bernad García**

**Universidad de Valencia (España)**

Citación: Gómez Sánchez, L. ; Navas Saurin, A.; y Bernad García, J. C. (2005, October 29). Sujetos flexibles: racionalidades Neoliberales y políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(44), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n44>.

### **Resumen**

En este texto nos proponemos examinar los programas de formación e inserción sociolaboral para jóvenes (concretamente, los llamados *Programas de Garantía Social* desarrollados por el estado español) en relación con las racionalidades políticas neoliberales. Consideramos que es, precisamente, en los ámbitos periféricos del sistema educativo, donde la introducción de estas políticas neoliberales ha sido mayor y más acelerada. Para ello, pretendemos hacer visible la participación de los docentes en el funcionamiento de esas mismas políticas. Así, 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, en primer lugar, mostrar las

nuevas formas de definir y valorar la actividad docente que estos cambios prácticos e institucionales requieren y generan. En segundo lugar, el análisis nos permitirá señalar algunos de los efectos de estos discursos emergentes así como las funciones estratégicas que éstos desempeñan en relación con los modos de gobierno neoliberales.

### **Abstract**

Flexible Subjects: Neo-liberal Rationalities and Education Policy. This article aims to examine training and employment programmes for the young (more specifically, the Spanish *Social Guarantee Schemes - Programas de Garantía Social*) in relation to neoliberal political rationalities. We believe the introduction of neoliberal policies to have been greater and faster precisely in the periphery of the educational system. To that end, we intend to make teachers' participation in the operation of the policies conceptually visible. The professionals' discourse about the socio-labour integration of the young –a discourse that legitimises their daily work – will be analysed on the basis of qualitative materials from in-depth interviews. This analysis allows us to: 1) show the new ways of defining and valuing the teaching activity required and generated by these practical and institutional changes; 2) the analysis evidences some of the effects of the emerging discourses as well as the strategic roles they play in connection with neoliberal governance styles.

## **Introducción<sup>1</sup>**

Las transformaciones que se han producido y que continúan produciéndose en el sistema educativo español están íntimamente ligadas al avance y progresiva consolidación de políticas educativas de carácter neoliberal. Políticas que difieren en sus formas de articulación local pero que reflejan un conjunto de tendencias presentes en contextos diferentes y en ámbitos diversos –desde el control de los delitos a la salud- y que, por ello, han adquirido una dimensión global. En el ámbito educativo, este proceso vendría marcado por una evolución hacia (i) la permeabilización de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo (ii) la flexibilización, descentralización y desregulación administrativa; (iii) la desinstitucionalización de la enseñanza (iv) la innovación tanto en los procedimientos de gestión –implementando nuevos sistemas de evaluación y auditoría- como en las herramientas educativas y (v) la apuesta por la diversidad de ofertas educativas y por libertad de elección de los usuarios (Contreras, 2002; Gentili y Silva, 1994; Gewirtz et al., 1995; Halliday, 1990; Laval, 2003; Narodowski et al., 2002; Torres, 2002; Whitty et al., 1998)

En el Estado español, las distintas reformas educativas que, desde hace más de dos décadas y que, de formas diferentes, se oponen a un sistema educativo heredero de la lógica welfarista y considerado burocrático, rígido, homogeneizador e ineficaz, han contribuido a la construcción y legitimación estas tendencias.<sup>2</sup> Sin embargo, aunque estos cambios legislativos han introducido

<sup>1</sup> Este trabajo se ubica en el marco del proyecto *'La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social: la incidencia de las transformaciones en el sistema educativo en los procesos de formación profesional'* (SEC2000-0801), financiado con cargo al Plan Nacional de I+D+I por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

<sup>2</sup> En el Estado español La LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) en 1990 y la reciente LOCE (Ley Orgánica de la Calidad en la Educación) ya en 2002, aunque con enfoques diferentes, son dos reacciones al mismo problema: las dificultades de un sistema tan rígidamente burocrático para adaptarse a las

modificaciones progresivas en la educación obligatoria para adecuarla a lógicas propias del neoliberalismo, consideramos que el proceso de mercantilización de la educación y la orientación a la desregulación, la flexibilización y la desinstitucionalización es más marcada y acelerada en lo que podemos identificar como “ámbitos periféricos” del sistema educativo.<sup>3</sup>

Es en estos ámbitos periféricos en los que fundamentalmente hemos visto proliferar, en los últimos años, un conjunto de ofertas formativas diversificadas y flexibles empiezan a aparecer vinculadas al sistema productivo, hasta ir tomando forma identificable como “el espacio de la formación ocupacional y continua”. Actualmente asistimos a la expansión de un auténtico “mercado de la formación” que no es ajeno a la desregulación que afecta a otros sectores del mercado laboral y que constituye un observatorio privilegiado de estas transformaciones.

Por ello, en este artículo, situados precisamente en uno de esos ámbitos *periféricos*: el espacio de las políticas de inserción sociolaboral para jóvenes, donde se sitúan los llamados *Programas de Garantía Social* (en adelante, PGS) nos proponemos analizar críticamente las políticas neoliberales que crecientemente se imponen en el sistema educativo. Y hacerlo mostrando la participación de los docentes en el funcionamiento de esas mismas políticas. Así, el análisis que presentamos tiene como objetivo hacer visibles 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 estas construcciones discursivas desempeñan en el contexto en el que operan.

A lo largo de los años 80 y 90, hemos conocido una espectacular reconversión del sistema de convenciones, justificaciones y metáforas asociado a la transformación del modelo socioeconómico y de las formas de organización y regulación de carácter welfarista. En este sentido, consideramos que el ámbito educativo constituye un *campo*, en el sentido que Bourdieu (1999, 2000), asigna al término que actúa como filtro o prisma que refracta –no refleja– los cambios que se producen en el contexto sociopolítico y los traduce en discursos que, a su vez, estructuran el campo.<sup>4</sup>

Discursos que siguiendo a Boltanski y Chiapello (2002) tienen una función legitimadora. 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

---

demandas emergentes de unas políticas económicas y sociales de marcado carácter neoliberal. Así, la LOGSE, 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 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. (Para un análisis más detallado de la relación entre las reformas educativas y las políticas neoliberales véase Cascante, 1995; Contreras, 2002; Polo, 1997; Rodríguez, 2001)

<sup>3</sup> Dada la centralidad y el peso relativo de la educación obligatoria y reglada en el conjunto del sistema educativo, consideramos que un ámbito es tanto más “periférico” cuanto más terminal sea su carácter –esto es, cuanto más oriente a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él–; cuanto más distante de la institución escolar sea el contexto en que se desarrolla el aprendizaje; y cuanto más focalizado se encuentre en poblaciones que han fracasado en la consecución de los objetivos de la enseñanza reglada.

<sup>4</sup> Los campos son espacios jerarquizados, “universos de antagonismos” definidos en base a las posiciones desiguales que ocupan agentes que no son equivalentes en valor y legitimidad y son también espacios de luchas para definir, en una dinámica continua de subversión y de conservación, lo que funciona como principio de jerarquización. Los campos poseen grados variables de autonomía. El coeficiente de refracción será tanto mayor cuanto más elevado sea su grado de autonomía respecto a las potencias externas (Bourdieu, 1999, 2000).

que pesan sobre los actores no bastan por sí solas para suscitar el compromiso de éstos: la constrictión 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 diversos ‘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)

Asimismo, es importante señalar que la emergencia de lógicas neoliberales no se manifiesta de forma monolítica y homogeneizante. La realidad que se recodifica y construye en términos neoliberales es heterogénea y fragmentada. En el campo educativo, el colectivo de los docentes se encamina a una creciente diversificación interna, hacia un pluralismo profesional en el que coexisten distintas identidades y culturas laborales (Hargreaves, 1996). Por ello, es necesario atender a las mezclas contextuales, a las modalidades locales de articulación, captar las específicas combinatorias y a partir de ahí, señalar el carácter funcional a las políticas neoliberales que tienen discursos y prácticas emergentes para, de este modo, situarlos en el territorio de lo contestable y de lo politizable.

De acuerdo con nuestro objetivo, en la sección primera, señalaremos las características que convierten a los PGS en ejemplificación de las estrategias neoliberales en el ámbito educativo. En la sección segunda, abordaremos los discursos a partir de la noción foucaultiana de *racionalidad política*. En la sección tercera, 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. Finalmente, en la sección cuarta, apuntaremos algunas consideraciones finales.

## **Formación e inserción laboral para jóvenes: Los *Programas de Garantía Social* en el Estado español**

Los Programas de Garantía Social constituyen una oferta formativa profesionalizadora destinada a jóvenes entre 16 y 25 años que no han logrado graduarse en educación secundaria. Estos programas se sitúan en el escenario que dibujan las políticas educativas y las políticas de formación para el empleo en el Estado español. Así, determinados aspectos acercan los PGS a la formación reglada: el marco legal de referencia; la asignación de cierta función compensatoria que se traduce en un área de formación básica obligatoria en su currículo y un ámbito de reclutamiento fundamentalmente escolar. Mientras que otros aspectos acercan los PGS a la formación profesional ocupacional: su carácter terminal y no propedéutico, orientado a la salida del sistema educativo en lugar de a la continuación en él; la ausencia de la mayoría de los mecanismos de regulación propios de la enseñanza reglada (los Programas de Garantía Social carecen de decretos legales que fijen sus enseñanzas mínimas) su desinstitucionalización y la posibilidad de impartirlos en centros no docentes y el hecho de que sean gestionados conjuntamente por dos administraciones: educación y trabajo (Marhuenda, 1998).

En los PGS encontramos los tres ejes de la reforma educativa que el informe de OCDE (2003) valora positivamente en relación con el desarrollo económico español: lucha contra el fracaso escolar en pro de una mejora de la calidad educativa, descentralización y control de la eficacia del gasto en educación. Ejes que, como mostraremos a lo largo del artículo, sancionan y refuerzan el vínculo neoliberal entre educación y mercado.

En primer lugar, los PGS fueron diseñados como una herramienta de la política educativa con el fin de subsanar los errores del sistema educativo y ofrecer una 'segunda oportunidad' a los jóvenes sin titulación básica, es decir, jóvenes que han fracasado en la adquisición del mínimo certificado de acreditación formativa.

En segundo lugar, la *descentralización* es máxima en los PGS en los tres niveles propuestos por Torres (2001). Los PGS, han sido un ejemplo de *descentralización económica* al funcionar mediante un mecanismo de subvención anual no renovable y condicionada a los resultados de inserción, de forma que cada entidad debe considerar si es capaz o no de asumir la gestión del programa con el presupuesto concedido. Más clara todavía es la *descentralización curricular*, al carecer de un curriculum prescrito de referencia más allá de la mención de las áreas y de las horas que corresponden a cada una. Así, el contenido de las mismas y sus propios objetivos quedan al albedrío de cada entidad promotora y no se proporciona una acreditación formal a la finalización del programa. Por su parte, la *descentralización organizativa* se acompaña de una pluralización de las entidades gestoras -entidades locales, asociaciones empresariales, entidades sin ánimo de lucro, institutos de secundaria-, que proporciona una apertura que los restantes niveles del sistema educativo no tienen y que dota de considerable flexibilidad a los PGS.

Y en tercer y último lugar, los PGS responden a una política de reducción del gasto público, donde no se crean las infraestructuras necesarias para dar este servicio. Los PGS carecen de centros propios en los que ser impartidos, por ello, mayoritariamente se contrata y subcontrata anualmente la implementación de los PGS, de tal forma que la inversión hecha a corto plazo es muy inferior (Navas et al. 2004).

El carácter innovador de su modo de gestión en relación a otras herramientas disponibles en el sistema reglado, en la dirección de una mayor flexibilidad, heterogeneidad y desregulación los hace especialmente aptos para adaptarse a los cambios en la lógica del mercado laboral. En este sentido, nuestra aproximación a los PGS tomará como ángulo de visión o sesgo particular la consideración de que estos programas materializan las dinámicas organizativas que el neoliberalismo demanda al ámbito educativo, señalando la contradicción entre la retórica con la que se justifican y autopresentan y los efectos de regulación social que generan en el orden neoliberal del que son efecto.

## **Tecnologías de gobierno neoliberales: el papel de los discursos**

Para entender la función de los discursos en relación con las políticas neoliberales, consideramos necesario analizar el neoliberalismo como *racionalidad política* siguiendo la terminología empleada por Foucault y sus continuadores, consideremos (Burchell et al., 1991; Barry et al, 1996; 1996; Dean, 1999; Gane y Johnson, 1993; Rose, 1996, 1999; Rose y Miller, 1992). Desde esta perspectiva, 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.

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. 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-(Foucault 1978a, 1978b, 1981)

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, 1978c: 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 de las subjetividades que configura: en el plano de las moralidades, de las explicaciones utilizadas o de los vocabularios vigentes. 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. 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.

Así, como señalan Boltanski y Chiapello (2002), 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 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 y que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto conexionista activo y autónomo, empresa de sí mismo.

En el ámbito educativo, distintos autores han analizado estas transformaciones políticas e identitarias desde la perspectiva de la *gubernamentalidad* (Ball, 1994, 2004, Peters, 1996; Silva, 1994, entre otros). Desde estas posiciones, se asume las *tecnologías* utilizadas para la reforma educativa -por ejemplo, la performatividad y el gerencialismo (Ball, 2003, 2004) o la participación (Anderson, 2002)- no son simples medios para el cambio técnico de las organizaciones sino que configuran subjetividades y relaciones, permiten “cambiar lo que significa ser profesor” (Ball, 2004). Cada una de las *tecnologías* contiene nuevas identidades, nuevas formas de interacción y nuevos valores así como un nuevo lenguaje para describir dichos roles y relaciones emergentes. Constituyen nuevas formas de regulación interpersonal y sistémica a través de una red de nuevos discursos, roles,

aspiraciones y deseos que proporcionan nuevas legitimidades a la educación y constituyen nuevas subjetividades docentes. Subjetividades que, como pone de manifiesto, Silva (1997) respondiendo las modalidades de organización neoliberales deben ser competitivas, flexibles, adaptable, mutables.

### Análisis político del discurso

De acuerdo con nuestro objetivo que consiste en problematizar 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, 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. 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 dar cuenta de 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.

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>5</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. En este punto, es necesario recordar que el discurso es un lugar determinado pero vacío: cualquiera puede ocuparlo, pero desde una posición sociohistórica determinada (Foucault, 1969). Nuestra hipótesis aquí, por consiguiente, es que la posición relativa en el campo profesional de la educación –y no ninguna característica individual o psicológica – es el determinante crucial de la perspectiva sobre la docencia que un determinado profesional asume como propia.

A continuación, trataremos de dar cuenta de dos características que singularizan la aproximación foucaultiana al discurso. Estas dos características, la consideración de que los discursos forman parte y responden a determinados juegos de fuerzas de un determinado campo

---

<sup>5</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 auto-comprensión 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.



social, por un lado, y la atención a los efectos, a las funciones del discurso, a su capacidad performativa, por otro, delimitarán los dos ejes analíticos sobre los que girará nuestro análisis político del discurso. Posteriormente, de acuerdo con estos dos ejes analíticos, pasaremos 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.

## Discursos emergentes y decadentes (Eje analítico 1)

Los discursos, siguiendo a Foucault (1977), 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, de calificación y descalificación. 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 son un reflejo de la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes y decadentes. 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. De hecho, como señala Bourdieu (1999, 2000), comprender un *campo* significa exige trascender la perspectiva individual y pensar en términos relacionales. El *campo* educativo –y cualquier campo- constituye un universo de antagonismos, de espacios jerarquizados y por ello, es un ámbito de luchas para definir lo que funciona como principio de jerarquización. Las mismas fronteras del campo no están delimitadas, de modo que ellas mismas y su definición son objeto de las luchas.

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 *anti-académico*, *anti-funcionario*, y *anti-normalizador* 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,<sup>6</sup> 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.

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. En este sentido, queremos constatar 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 (Laval, 2003). Lo que se halla en términos generales en las entrevistas son distintas formas de transición y combinación entre distintas 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.

Al presentar y caracterizar los discursos presentes en los formadores de PGS, asumimos estas consideraciones o hipótesis preliminares. En este sentido, queremos 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.

### **Función cultural vs función instrumental de la educación**

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 alumnos que han fracasado en el sistema educativo reglado. 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

---

<sup>6</sup> En la década de los setenta, en el Estado español, al amparo de la *Ley General de Educación*, presenciamos la consolidación de un sistema educativo que evidenciaba los efectos de la racionalización burocrática orientada a la eficacia: una planificación centralizada de la oferta educativa, la imposición de un discurso hegemónico tendente a la estandarización de las prácticas de enseñanza, una pedagogización de los procesos de aprendizaje que marcaba rígidas fronteras entre el sistema productivo y el sistema educativo, el predominio de lógicas normalizadoras y la homogeneización de contenidos curriculares, el incremento en la profesionalización de un cuerpo docente dotado de un estatuto funcional.

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>

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 discurso *anti-academicista* 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. La función cultural de la educación se niega o minimiza (Laval, 2003). 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:

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

---

<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.

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]

### Profesionalismo burocrático vs pluralismo profesional

Schön (1998) acuña el término “pluralismo profesional” para describir una situación de creciente escepticismo en torno al profesionalismo científico nacido y desarrollado al amparo de las grandes burocracias. Toda una serie de voces y argumentos desde finales de los años sesenta han venido cuestionando la rigidez de los cuerpos de conocimiento institucionalizados, la tendencia monopolista y el énfasis en el conocimiento especializado propios del profesionalismo burocrático de las décadas centrales del siglo XX. Como consecuencia de ello, se ha ido implantando políticas y prácticas que abren paso a una situación de “pluralismo profesional” en la que proliferan, en un campo de actividad dado, las imágenes en competencia sobre el papel del profesional y los conocimientos importantes para el ejercicio. En este escenario, la figura del funcionario en el Estado español encarna los rasgos propios del profesionalismo burocrático. 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, entre los formadores de PGS es característico un discurso que puede ser definido como *anti-funcionario* que 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’:

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:

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:

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]

De ahí que, en primer lugar, frente al enfoque 'profesional' de la docencia característico de los especialistas, el discurso *anti-funcionario* 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. 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 maestra 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 estáte 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]

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:

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 *anti-funcionario*, 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:

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]

### **Formación homogénea vs formación adaptada a la demanda**

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. La crítica al currículo 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]

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. 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]

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. [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:

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:

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 re-socializador 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]

## Efectos políticos de los discursos (Eje analítico 2)

En este eje, debemos preguntarnos por las funciones que tienen los discursos de los formadores en el contexto en el que operan. 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.

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 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 *anti-academicista*, *anti-funcionarial* y *anti-normalizador*- son el efecto y a su vez permiten la expansión en el ámbito educativo de las lógicas neoliberales.

Asimismo, queremos señalar 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.

### Mercantilización de la acción educativa

El discurso *anti-academicista* 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 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, tratado de atender a sus demandas e incentivarlas:

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 (Gentili, 1995) El imaginario aquí es el del consumo, con sus valores de elección y satisfacción (Laval, 2003):

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 sólo referencia a los métodos de enseñanza, sino al funcionamiento general de los centros educativos. Así, dos de las principales tecnologías de la reforma neoliberal, son la *performatividad* como práctica que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medida de productividad y rendimiento y el *gerencialismo* que exporta parámetros empresariales a la educación pública (Ball, 2002, 2003; Silva, 1997)

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]

El discurso *anti-academicista*, con su énfasis en la utilidad y la rentabilidad, niega, como apunta Laval (2003) la función cultural de la educación y 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, lo que genera desarraigo y pasividad (Stronach, 2002). 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. La eficiencia, como señala, Ball (2004), prima sobre la ética:

‘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]

### Desregulación laboral: flexibilidad y polivalencia

El discurso *anti-funcionario* 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 y continuo crecimiento (Terrén, 1999; Stronach, 2002). 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:

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 anti-funcionario 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 está 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.

### Diversificación y segregación

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 (Laval, 2003). Así, el marcado carácter profesionalizador del *curriculum* de los PGS, junto al desarrollo administrativo de la misma, tiende a instalarse en unas políticas que alejan las posibilidades de promover una igualdad de oportunidades entre los jóvenes que abandonan el sistema sin certificación y los que se mantienen dentro de él. Porque no cabe ignorar que la función de los PGS, como herramienta profesionalizadora, es proporcionar el nivel de cualificación más bajo de los reconocidos por la Unión Europea. 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’ o soluciones locales (Laval, 2003) que, al margen de cualquier proyecto colectivo de igualdad, 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). Por este motivo señala Casal (2000) que las políticas educativas europeas y españolas eligen una forma particular de resolver la tensión entre eficacia y competitividad por un lado y cohesión e igualdad por otro: la *comprensividad* quedaría reforzada en el plano teórico o intencional, mientras que en las prácticas concretas ‘*las políticas educativas estarían promocionando formas de externalización del fracaso escolar manifiesto*’. 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:

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. En este sentido, hay que tener presente que la posibilidad misma de efectuar elecciones se encuentra desigualmente distribuida entre la población (Gewirtz et al. 1995; Laval, 2003)

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]

## Consideraciones finales

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 sino hacer visible la red de conexiones y efectos que vinculan el texto con todo un sistema sociosimbólico e histórico.

El análisis que hemos realizado nos ha permitido mostrar el modo particular en el que se relacionan los discursos de los formadores de *Programas de Garantía Social* y las exigencias de las políticas neoliberales. Para finalizar, quisiéramos, en primer lugar, señalar que los discursos y prácticas analizados favorecen el desplazamiento desde procedimientos de control externo hacia

mecanismos de autocontrol típicos de las modalidades de gobierno neoliberales. Y en segundo lugar, poner de manifiesto que la necesidad de actualizar los discursos críticos en educación en función de las nuevas configuraciones sociopolíticas.

Los discursos analizados, a pesar de su reivindicación de autonomía -autorregulación, iniciativa, responsabilidad-, no suponen nuevas posibilidades reflexivas y creativas en el funcionamiento de las instituciones educativas sino, como hemos intentado mostrar, más bien una redefinición de los mecanismos de regulación social. El éxito de las políticas neoliberales depende de la forma en que los docentes y la propia cultura profesional se transformen, adoptando procesos de autocontrol en vez de control externo. Para ello, es necesario, como señala Contreras (2002) que los docentes desarrollen un sentido de propiedad en un juego que no han elegido, el profesorado debe sentir que su *autonomía* ha aumentado. Se desplaza la coacción de la exterioridad de los dispositivos organizacionales al interior de los sujetos. En el caso de los formadores de PGS consideramos que, es precisamente la insistencia en nociones como ‘implicación personal’, ‘motivaciones intrínsecas’ ‘disponibilidad’, ‘confianza mutua’ la que permite que ciertas reglas se naturalicen, que se eleven los niveles de vigilancia y se amplien las sobrecargas laborales. Son los propios docentes los que se sometan con entusiasmo a su propio sistema de control. Esta particular estrategia de legitimación – frecuente en profesiones de carácter asistencial- es muy efectiva porque conecta con los deseos, las aspiraciones, las creencias y los valores de los docentes. A diferencia de otros ámbitos del campo educativo, donde estas nuevas formas de organización han provocado un abierto rechazo o bien una actividad pasiva en la que los fines son ajenos y se viven como obligaciones, la acción se instrumentaliza y el *yo vital* está ausente (Contreras, 2002; Ball, 2004)

De este modo, el análisis de estas racionalidades heterogéneas, formadas por elementos preexistentes y contradictorias nos permite entender el proceso de construcción, destrucción y reconstrucción de las identidades individuales y colectivas. En el espacio de los PGS las nuevas prácticas y discursos configuran nuevas subjetividades docentes que responden a la lógica neoliberal: subjetividades flexibles activas, dinámicas, autónomas, responsables y polivalentes. Así, 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 se presenta como una devolución a la sociedad y a los docentes de espacios de decisión y de autonomía. Los controles cambian en sus formas, se reterritorializan (Contreras, 1999) e inauguran nuevos regímenes de sujeciones más difíciles de identificar que los que caracterizaban a las racionalidades precedentes (que no significa que fueran más deseables). Las actuales sociedades 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).<sup>8</sup> Por otro lado, como hemos señalado, el atractivo principal de los *Programas de Garantía Social* y de otras ofertas educativas análogas consiste en proporcionar una oportunidad de formación a los jóvenes que, sin tener el graduado en educación secundaria obligatoria, les permita tanto reincorporarse al sistema educativo como insertarse laboralmente. En definitiva, tratan de paliar, en alguna medida, los posibles efectos derivados del fracaso escolar, escapando a la lógica

---

<sup>8</sup> Una de las particularidades del neoliberalismo es el papel central que desempeñan las llamadas *tecnologías del sí mismo* que hacen referencia a las prácticas voluntarias por las que los sujetos se fijan reglas de conducta con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados valores y criterios (Foucault, 1984). Así, los estudios llevados a cabo por algunos autores foucaultianos (Burchell et al.1993; Barry et al. 1996) ponen de manifiesto que en estos regímenes de gobierno el ejercicio del poder apela directamente a la responsabilidad de los individuos.

normalizadora y rígida que caracterizó otras propuestas de educación compensatoria en épocas anteriores. Los *Programas de Garantía Social* hacen suyas críticas anteriores a los límites y deficiencias del sistema educativo reglado y desde un principio se plantean como encarnación paradigmática de algunas de las reivindicaciones más seductoras tras el resquebrajamiento del modelo welfarista: la descentralización y flexibilización de las estrategias de intervención y el pluralismo derivado de la progresiva participación y corresponsabilidad de la sociedad civil. La laxitud de la regulación de los PGS y la diversificación que suponen en cuanto a los agentes responsables de su gestión suscitan esperanzas porque combaten el monopolio estatal en materia educativa y porque abren todo un abanico de posibilidades creativas en la lucha contra la exclusión. De esta forma, los discursos que hemos analizado –anti academicista, anti-funcionarial, anti-normalizador- contienen elementos de legitimación que se apoyan en las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales (reivindicaciones típicas de la doxa sesentayochista) frente a una racionalidad burocrática, rígida y normalizadora. Sin embargo, estas reivindicaciones están siendo encauzadas o capturadas por las distintas políticas neoliberales hacia una desregulación laboral y social, hacia una mercantilización de la acción educativa y hacia estrategias *educativas* segregadoras.

El discurso neoliberal instauro términos, conceptos y expresiones (calidad, excelencia, formación continua, flexibilidad...) a los que es difícil oponerse (Gómez y Jódar, 2003; Silva, 1997). El neoliberalismo utiliza discursos y prácticas anteriormente críticos y modifica su sentido. Discursos y prácticas que le sirven de sustento, que forman parte de sus propios materiales de construcción. Así, 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. En este sentido, 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). 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 (Boltanski y Chiapello, 2002). 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.

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, L.E. (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L.E. (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 J.M. García y P. Navarro (Eds.), *¿Más allá de la modernidad? Las dimensiones de la información, la comunicación y sus nuevas tecnologías* (pp. 471-504). Madrid: CIS.
- Anderson, G.L. (2002) Hacia una participación auténtica: Reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación. En M. Narodowski et al. (Comps), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela* (pp.145-200). Buenos Aires: Granica
- Ball, S.J. (1994) La gestión como tecnología moral. En S.J. Ball, (Ed.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber* (pp.155-168). Madrid: Morata

- Ball, S.J. (2003). *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.
- Ball, S.J. (2004) Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, 37, 85-104
- Barry, A., Osborne, T. y Rose, N. (eds.) (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. Londres: UCL Press.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2000) *Cuestiones de sociología*. Istmo: Madrid
- Burchell, G., Gordon, C. y Miller, P. (eds.) (1991). *The Foucault effect. Studies in governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Casal, J. (2000). Comprensividad o externalización: el dilema de los sistemas educativos ante el fracaso escolar. Thesaloniki: CEDEFOP.
- Cascante, C. (1995). Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas de izquierda. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 168 (1), 35-46.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J. (1999) ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 7(17)
- Contreras, J. (2002). Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En I. Westbury (Ed.), *¿Hacia dónde va el currículum?* (pp.75-109). Girona: Pomares.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los angolfoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En R. Ramos y F. Garcia-Selgas (Eds.), *Globalización, riesgo y reflexividad* (pp. 73-103). Madrid: CIS.
- De Miguel, J. (1990). *El mito de la sociedad organizada*. Barcelona: Península.
- Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and rule in modern society*. Londres: Sage.
- Foucault, M. (1969). *Arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Madrid: Tusquets.
- Foucault, M. (1974). La verité et les formes juridiques. En M. Foucault (1994), *Dits et écrits, vol. II* (pp. 538-645). Paris: Gallimard.
- Foucault (1977b). Cours du 14 janvier 1976. En M. Foucault (1994) *Dits et écrits, vol. III*, (pp.175-189). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978a). La philosophie analytique de la politique. En M. Foucault (1994). *Dits et écrits, vol. III* (pp. 534-551). Paris. Gallimard.
- Foucault, M. (1978b). La gouvernementalité. En M. Foucault (1994), *Dits et écrits, vol. III* (pp. 635-656). Paris: Gallimard,
- Foucault, M. (1978c). Dialogue sur le pouvoir. En M. Foucault (1994), *Dits et écrits, vol. III* (pp. 464-477). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1981). “Omnes et singulatim”: vers une critique de la raison politique. En M. Foucault (1994), *Dits et écrits, vol. IV*(pp.134-161). París: Gallimard.
- Foucault, M. (1984) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres y 3 La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI, 1993 7ed.
- Gane, M. y Johnson, T. (1993). *Foucault's new domains*. Londres: Routledge.
- Gentili, P. (1995) Adeus à escola publica. A desorden neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorías. En Gentili, P. (ed.) *Pedagogía da Exclusão. O neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis: Vozes.

- Gentili, P. y Da Silva, T.T. (1994). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões críticas. Petropolis: Vozes
- Gewirtz, S., Ball, S.J. and Bowe, R. (1995) *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham Philadelphia: Open University Press
- Gewirtz, S. y Ball, S. (2000) 'From welfarism to new managerialism: Shifting discourses on school headship in the education marketplace', *Discourse: Studies in the cultural politics of education* 3: 253-268
- Gómez, L. y Jódar, F. (2003) Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 37, 53-68
- Halliday, J. (1990). *Markets, managers and theory and education*. London: Falmer Press
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- Laval, C. (2003) *L'école n'est pas une entreprise*. Paris: La Découverte
- Marhuenda, F. (1998). La organización de las enseñanzas en los Programas de Garantía Social. En I. Martínez y F. Marhuenda (eds.), *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (pp. 97-121). Valencia: Universitat de Valencia.
- Marshall, J.D. (1994) Governamentalidade e Educação Liberal. En Silva, T.T. (Ed.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos* (pp. 21-34). Petrópolis: Vozes.
- Mouzelis, N. (1991). *Organización y burocracia*. Barcelona: Península
- Navas, A., Martínez, I. y Gómez, L. (2004) Mercado y Educación: Seducciones y decepciones. En Molpeceres, M.A. (Comp.) *Identidades y formación para el trabajo* (67-107). Montevideo: Cinterfor
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1993). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Nueva York: Plume.
- OCDE (2003) Economic survey of Spain 2003
- Peters, M. (1996) *Poststructuralism, politics and education*. Westpost, CT: Bergin & Garvey
- Polo, P. (1997). Neoliberalismo y profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 73-79.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. y Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Rodríguez, E. (2001) *Neoliberalismo, educación y género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- Schön, D.A. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Silva, T.T. (1994). (ed.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, T.T. Da (1997). "El proyecto educacional moderno: ¿Identidad terminal?". En: A.J. Veiga Neto (comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Alertes, pp. 273-290.
- Silva, T.T. (1999). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, 38, 56-61.
- Stronach, 2002(Ball, 2004) "Towards an uncretain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux" *Journal of Education Policy*. 17(1), 109-138
- Torres, X. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Whitty, G., Power, S. and Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the state and the market*. Buckingham: Open University Press



## Acerca de los autores

**Lucía Gómez Sánchez** es profesora en el departamento de Psicología Social en la Universitat de València (España). Su línea de investigación se centra en analizar las relaciones entre identidad y política desde una perspectiva post-estructuralista en diferentes espacios y contextos como el movimiento feminista (*Subjetivación y feminismo: análisis de un manifiesto político*, 2004); el sistema educativo (*Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas*, 2004) y las ciencias sociales (*El pliegue: psicología y subjetivación*, 2001).  
Dirección postal: Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Av. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia (España) [e-mail: Lucia.Gomez-Sánchez@uv.es]

**Almudena Navas Saurin** es profesora en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su línea de investigación se centra en el análisis las relaciones que se establecen entre mercado laboral y educación (*Mercado y Educación: Seducciones y Decepciones*)  
Dirección postal: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 18 46010 Valencia (España) [e-mail: Almudena.Navas@uv.es]

**Joan Carles Bernad García** es becario de investigación del departamento de Psicología Social. Su investigación se centra en analizar las relaciones entre las transformaciones que está sufriendo el ámbito laboral y los procesos de construcción identitaria (*Precarización y desigualdad: las nuevas identidades laborales*, 2003).  
Dirección postal: Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Av. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia (España) [e-mail: jcbernad@uv.es]

**AAPE Comité Editorial**  
**Editores Asociados**

**Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili**

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Hugo Aboites**

Universidad Autónoma  
Metropolitana-Xochimilco

**Dalila Andrade de Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

**Alejandro Canales**

Universidad Nacional  
Autónoma de México

**Erwin Epstein**

Loyola University, Chicago,  
Illinois

**Rollin Kent**

Universidad Autónoma de  
Puebla. Puebla, México

**Daniel C. Levy**

University at Albany, SUNY,  
Albany, New York

**María Loreto Egaña**

Programa Interdisciplinario de  
Investigación en Educación,  
Chile

**Grover Pango**

Foro Latinoamericano de  
Políticas Educativas, Perú

**Angel Ignacio Pérez Gómez**

Universidad de Málaga

**Diana Rhoten**

Social Science Research  
Council, New York, New York

**Susan Street**

Centro de Investigaciones y  
Estudios Superiores en  
Antropología Social Occidente,  
Guadalajara, México

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona Lisboa,

**Lilian do Valle**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Adrián Acosta**

Universidad de Guadalajara  
México

**Alejandra Birgin**

Ministerio de Educación,  
Argentina

**Ursula Casanova**

Arizona State University,  
Tempe, Arizona

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca.  
España

**Walter Kohan**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Nilma Limo Gomes**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte

**Mariano Narodowski**

Universidad Torcuato Di Tella,  
Argentina

Vanilda Paiva Universidade  
**Estadual do Rio de Janeiro,  
Brasil**

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San  
Martín, Argentina

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia,  
España

**Nelly P. Stromquist**

University of Southern  
California, Los Angeles,  
California

**Carlos A. Torres**

University of California, Los  
Angeles

**Claudio Almonacid Avila**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Teresa Bracho**

Centro de Investigación y  
Docencia Económica-CIDE

**Sigfredo Chiroque**

Instituto de Pedagogía Popular,  
Perú

**Gaudêncio Frigotto**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Roberto Leher**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

California State University,  
Sacramento, California

**Iolanda de Oliveira**

Universidade Federal  
Fluminense, Brasil

**Miguel Pereira**

Catedrático Universidad de  
Granada, España

**Romualdo Portella do**

**Oliveira** Universidade de São  
Paulo, Brasil

**Daniel Schugurensky**

Ontario Institute for Studies in  
Education, Canada

**Daniel Suarez**

Laboratorio de Políticas  
Públicas-Universidad de  
Buenos Aires, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña,  
España

## ***EPAA* Editorial Board**

**Editor: Sherman Dorn University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin

**Greg Camilli**  
Rutgers University

**Mark E. Fetler**  
California Commission on Teacher  
Credentialing

**Richard Garlikov**  
Birmingham, Alabama

**Thomas F. Green**  
Syracuse University

**Craig B. Howley**  
Appalachia Educational Laboratory

**Patricia Fey Jarvis**  
Seattle, Washington

**Benjamin Levin**  
University of Manitoba

**Les McLean**  
University of Toronto

**Michele Moses**  
Arizona State University

**Anthony G. Rud Jr.**  
Purdue University

**Michael Scriven**  
University of Auckland

**Robert E. Stake**  
University of Illinois—UC

**Terrence G. Wiley**  
Arizona State University

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Gustavo E. Fischman**  
Arizona State University

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Aimee Howley**  
Ohio University

**William Hunter**  
University of Ontario Institute of  
Technology

**Daniel Kallós**  
Umeå University

**Thomas Mauhs-Pugh**  
Green Mountain College

**Heinrich Mintrop**  
University of California, Los Angeles

**Gary Orfield**  
Harvard University

**Jay Paredes Scribner**  
University of Missouri

**Lorrie A. Shepard**  
University of Colorado, Boulder

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**John Willinsky**  
University of British Columbia