

Una sociología discursiva de la política educativa: rastreando las tensiones del gobierno neoliberal de la escuela pública*

A discursive sociology of education policy: tracing the tensions of the neoliberal government of public schooling

Uma sociologia discursiva da política educacional: traçando as tensões do governo neoliberal da escola pública

Noelia Fernández González**

 <https://orcid.org/0000-0003-2883-2207>

Resumen: En este trabajo mostramos el marco epistemológico y el diseño metodológico-analítico que hemos construido para abordar el *cercamiento neoliberal* de la escuela pública en la Comunidad de Madrid desde 1999 –año en que la región asume la competencia educación– hasta 2018 –momento en que terminamos nuestro estudio cualitativo–. Entendemos que la progresiva introducción en la escuela pública de lógicas propias de la esfera del mercado, como el principio de la competencia y la ley de la oferta y de la demanda, es uno de los rostros del cercamiento neoliberal al que asistimos, cuyo efecto último es el de ampliar la brecha entre incluidas y excluidas dentro de la escuela. Para abordar desde una perspectiva crítica este proceso de cercamiento, hemos elaborado una investigación que se apoya en los estudios del discurso y en los trabajos y las categorías teóricas empleadas dentro de la así autodenominada como “sociología de la política educativa”. A partir de los aportes posestructuralistas de Foucault y de Laclau y Mouffe, hemos elaborado una investigación de aproximación genealógica y etnográfica especialmente interesada en mostrar las contradicciones, tensiones y dilemas que provoca del gobierno neoliberal de la escuela.

Palabras clave: Política educativa. Gubernamentalidad neoliberal. Discurso.

Abstract: This work presents the epistemological frame and the methodological-analytical approach deployed to address the *neoliberal enclosure* of public schooling in the Community of Madrid from 1999 –when Madrid assumed the competence in education– to 2018 –when we finished our qualitative research. We discuss that the progressive introduction of market logics into the public schooling is one of the faces of the current neoliberal enclosure, whose ultimate effect is sharpening the social divide between the included and the excluded within the schooling. In order to address this process of enclosure from a critical perspective, we have deployed a research based on the discourse studies and the works and theoretical categories used within the area of research known as “educational policy sociology”. Drawing upon the poststructuralist contributions of Foucault and Laclau and Mouffe, we have deployed an investigation that,

* La investigación de la que extrae este texto fue posible gracias a la financiación pública mediante un contrato predoctoral FPI-UAM de la Universidad Autónoma de Madrid de cuatro años de duración (2015-2019).

** Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de los grupos de investigación GIPES y MIRCO (UAM). Doctora en Educación. E-mail: <nfg.fernandeznoelia@gmail.com>.

combining the genealogical and the ethnographic approaches, focuses on the contradictions, tensions and dilemmas produced by the neoliberal government of the school.

Keywords: Education policy. Neoliberal governmentality. Discourse.

Resumo: Neste trabalho, mostramos a abordagem epistemológica e o desenho metodológico-analítico que usamos para abordar o *cercamento neoliberal* da escola pública da Comunidade de Madrid desde 1999 –ano em que Madrid assume a competência em educação, até 2018, uando concluimos nossa pesquisa. Entendemos que a introdução progressiva na escola pública de lógicas específicas da esfera do mercado, como o princípio da concorrência e o direito da oferta e demanda é uma das faces do cercamento neoliberal de que participamos, cujo efeito final é ampliar o fosso entre os incluídos e os excluídos na escola. Para abordar esse processo de fechamento desde uma perspectiva crítica, realizamos uma investigação apoiada nos estudos do discurso e nos trabalhos e categorias teóricos utilizados na chamada “sociologia da política educacional”. Com base nas contribuições pós-estruturalistas de Foucault e Laclau e Mouffe, realizamos uma investigação com uma abordagem genealógica e etnográfica especialmente interessada em mostrar as contradições, tensões e dilemas que isso causa ao governo neoliberal da escola.

Palavras-chave: Política educacional. Governamentalidade neoliberal. Discurso.

Introducción: una investigación atenta a las contradicciones

La libertad de elección es un fin en sí mismo, pero también un medio para mejorar los resultados generales del sistema. La explicación lógica es que cuando hay libertad, cuando hay competencia, cuando hay autonomía, cuando se liberan las fuerzas y la creatividad (...) mejora también la calidad general (Lucía Figar, ex consejera de educación de la Comunidad de Madrid, 2010)¹.

En el marco de las teorías fisiócratas del siglo XVIII, la *economía* y la *política* —el *mercado* y el *Estado*, respectivamente— quedan constituidas como esferas separadas, cada una de ellas definida por una racionalidad distintiva de gobierno: competencia y autorregulación para el mercado, intervencionismo para el Estado (FOUCAULT, 2007; POLANYI, 2016). Desde la segunda mitad del siglo XX y hasta hoy, el discurso neoliberal vendrá a expandir la racionalidad de competencia al resto de ámbitos de la vida, tanto hacia el Estado como hacia la vida íntima de las personas (CASTRO-GÓMEZ, 2015; LAVAL; DARDOT, 2013). Dentro de este orden de cosas, las palabras de Figar, consejera de educación en la Comunidad de Madrid entre 2007 y 2015, son un reflejo fiel del discurso neoliberal: hace una alusión expresa a la competencia, pero además con su referencia a la “calidad” replica definitivamente la doctrina del *laissez faire* y la lógica de la autorregulación de los mercados dentro del campo educativo, evocando la metáfora de la mano invisible, ya que presume que la que la acción libre de cada individuo solo contribuirá a una mejora global y sistémica de la educación, a una mayor “calidad”. Con esta manera de razonar, Figar quiere romper con la idea de que el campo educativo es un espacio de intervención estatal².

Sin embargo, esta confianza de Figar en la competencia como principio organizativo contrasta con las voces de quienes a diario construyen la escuela pública. Es fácil encontrar entre los/as docentes posicionamientos críticos ante la competencia entre escuelas desatada por la libre elección. Por ejemplo, en el marco de una de las entrevistas del estudio que presentaremos en este artículo, yo le preguntaba a Santos³, jefe de estudios de un instituto público, cómo valoraba las políticas de libre elección y él afirmaba: “yo las veo bien siempre y cuando no tengamos una

¹ Intervención disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=4a2yvYn5OLs>>.

² Siguiendo a Polanyi (2016), es importante destacar que la introducción de una organización social de acuerdo a la competencia es también fruto de la intervención estatal; y, en este sentido es preciso insistir en que la separación entre intervencionismo y autorregulación es una construcción propia del liberalismo.

³ Para proteger el anonimato de los/as participantes en este estudio, los nombres reales de las personas entrevistadas y de los centros escolares han sido remplazados por seudónimos.

competencia tan feroz como la hemos tenido” y añadía con tono de queja: “porque llegábamos a ser auténticos comerciales, de decir, hay que conseguir alumnos sí o sí”. Con estas palabras, Santos lamenta las prácticas de venta en las que se ve inmerso a causa de la competencia, en las cuales él se sitúa como “comercial”, colocando, por lo tanto, a los/as estudiantes y sus familias en la posición de consumidores/as. En su argumentación, la libre elección desata inmediatamente un marco de mercado para dar sentido a la organización y a las relaciones escolares. Pero aquí nos interesa destacar su posición negativa (DU BOIS, 2007) ante lo que está describiendo porque, lejos de ser excepcional, es una postura generalizada que atraviesa la escuela madrileña y da cuenta de una contradicción clave de este gobierno neoliberal de la escuela pública. Ante esta observación, el objetivo de la investigación que aquí presentamos ha sido mostrar cómo la gubernamentalidad neoliberal se ha introducido en la escuela pública madrileña —especialmente, a través libertad de elección de centro— y dar cuenta de las tensiones y contradicciones que desata este modo de gobierno. El recorte temporal de nuestro estudio es desde 1999, momento en que Madrid asume la competencia en educación, hasta 2018, momento en que hemos hecho la última entrevista de nuestro estudio.

El caso madrileño es de especial interés, ya que se considera un ejemplo central de las políticas educativas neoliberales dentro del Estado español (PRIETO; VILLAMOR, 2018; RAMÍREZ AÍSA, 2016), donde la “libertad de elección” —divisa clave del discurso neoliberal desde Milton Friedman— no sólo se ha introducido en educación, sino también en sanidad⁴. La Comunidad Autónoma de Madrid⁵ ha estado gobernada ininterrumpidamente desde 1995 por el PP (Partido Popular) y, desde 1999 —momento en que, fruto de un proceso de descentralización competencial, la región asumió la competencia en educación—, el gobierno madrileño ha introducido cinco políticas educativas que podemos considerar como propias del discurso neoliberal: (1) políticas de recorte presupuestario en la escuela pública, (2) introducción de evaluaciones externas —inicialmente también acompañadas por publicaciones de rankings mostrando los resultados por centros escolares—, (3) financiación pública a centros de iniciativa privada, que en España se denominan centros concertados y que tienen una presencia especialmente significativa en la Comunidad de Madrid, (4) promoción de la libertad de elección de centro e (5) introducción y expansión del programa bilingüe español-inglés⁶.

Estas políticas educativas, especialmente las de recorte en gasto público, han sido objeto de rechazo por parte de plataformas sociales que se han organizado y movilizado desde de 2011 (ROGERO-GARCÍA, FERNÁNDEZ; IBÁÑEZ, 2014). De entre ellas, cabe destacar a “Marea Verde”, que posteriormente se organizó a nivel estatal. Estas plataformas han elaborado un discurso en defensa de la educación pública, que es la consigna que a todas une. Si bien las palabras de Santos reflejaban una distancia entre el discurso de cargos políticos y leyes educativas y de otras voces, como la del profesorado; el discurso de estas plataformas de acción colectiva refleja ya no esa distancia, sino el carácter contencioso (VIEJO, 2008) de la política educativa en Madrid, donde distintos actores sociales, como el profesorado, estudiantes y familias, se organizan en contra de las políticas educativas neoliberales del gobierno del PP madrileño⁷.

⁴ Disponible en: <<https://www.comunidad.madrid/servicios/salud/libre-eleccion-sanitaria>>.

⁵ Cada una de las diecisiete comunidades autónomas en que se divide el Estado español tienen amplias competencias legislativas y ejecutivas, lo que lo convierte en un estado altamente descentralizado.

⁶ Relaño-Pastor (2015) muestra el carácter neoliberal de este programa bilingüe. Prieto y Villamor (2012) y Fernández González (2019) explican cómo las políticas de libertad de elección y el programa de bilingüismo se retroalimentan generando prácticas segregadoras.

⁷ Todo discurso es siempre un entretreído de distintos discursos (JÄGER, 2003), por lo que ni el discurso del PP ni el discurso neoliberal constituyen un todo homogéneo en todo tiempo y lugar. Pero la indagación sobre las corrientes y disputas internas que componen el discurso neoliberal y del PP no ha sido parte de nuestro objeto de estudio, sino que

Esta distancia entre las posturas de quienes promueven las leyes educativas y quienes a diario habitan las escuelas, ha sido el foco de atención de la línea de estudios autodenominada como “sociología de la política educativa” (BALL, 1990; OZGA, 2000), que centra su mirada en el espacio interpretación, resignificación y conflicto que se abre con la puesta en marcha de una política educativa. Esta corriente de investigación aprovecha, entre otras, las contribuciones de los estudios del discurso o de la etnografía (REGMI, 2017). Así, por ejemplo, la ampliamente difundida *theory of enactment* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) combina la perspectiva foucaultiana del discurso con la aproximación etnográfica y piensa en la política como *texto* y como *discurso*. Pensarla como texto significa entenderla como un proceso de interpretación y traducción por parte de los sujetos situados en los centros escolares; pensarla como *discurso* —y aquí se observa el influjo foucaultiano— invita a poner el foco de atención en la manera en que los sujetos “son “invitados” a (llamados a) hablar, escuchar, actuar, leer, trabajar, pensar, sentir, comportarse y valorar de unas maneras específicas y particulares⁸” (BALL, 2015, p. 2).

A la luz de las acciones de esas plataformas en defensa de la educación pública, hemos reforzado la atención al eje del conflicto, adoptando una perspectiva contenciosa de la política, propia de los estudios de movimientos sociales (VIEJO, 2008). En esta misma línea, las definiciones de política propuestas por Rancière (2012) o Mouffe (2016), a pesar de las diferencias entre ellas, nos proporcionan un lugar teórico desde donde privilegiar la dimensión conflictiva de lo social, al considerarla como un requisito de política democrática. Dentro de los estudios de políticas educativas, numerosas investigaciones han prestado atención a la acción colectiva contra las políticas neoliberales en educación en diversos lugares del mundo, como Chile (DE LISSOVOY; MEANS; SALTMAN, 2015; HERNÁNDEZ, 2017), Estados Unidos (DE LISSOVOY, MEANS y SALTMAN, 2015) o España (ROGERO-GARCÍA, et al. 2014).

Desde un posicionamiento crítico, entendido como un especial interés por mostrar las contradicciones del orden social capitalista, nos alineamos con el sentido que la Teoría Crítica y la crítica anticapitalista otorgan a la “crítica” y así, alejándonos de las miradas funcionalistas y tecnocráticas, este trabajo pretende “cartografiar las líneas de fractura sociales y políticas” (FRASER; JAEGGI, 2019, p. 136). En este sentido, entendemos que la distancia que separa las voces como la de Santos y el discurso de “Marea Verde” del discurso neoliberal que promueve la racionalidad de competencia refleja una fractura o límite en el modo de gobierno neoliberal, que no alcanza a gobernar el alma de docentes, familias y estudiantes como quisiera: no alcanza a hacer de ellos/as sujetos empresarios que confíen en las bondades de la competencia. Nuestro interés por dar cuenta de esta fractura en el gobierno neoliberal, reflejo de sus límites de gobierno, tiene como objetivo animar nuestra imaginación para pensar modos alternativos de gobierno. Nos oponemos así a los estudios que, desde un enfoque tecnocrático, justifican su atención a los límites del gobierno en su interés por mejorar su eficacia.

Desde este posicionamiento, y ante el contexto descrito en la Comunidad de Madrid — marcado por una agenda neoliberal y por la distancia y el conflicto entre el discurso del gobierno del PP y las voces de docentes y movimientos sociales— hemos desarrollado la investigación doctoral titulada *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*, dirigida por Héctor Monarca y Luisa Martín Rojo (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2019). En este artículo exponemos los supuestos teóricos y el diseño metodológico-

nos hemos limitado al estudio de los discursos que finalmente se formulan en la política pública: principalmente en los textos normativos con los que se inicia el proceso de la política educativa y, complementariamente, analizando también alguna intervención pública de sus promotores.

⁸ Traducción propia.

analítico que hemos desplegado para mostrar las contradicciones del gobierno neoliberal de la escuela pública en Madrid.

Supuestos teórico de esta investigación: marxismo, postmarxismo y posestructuralismo

Esta investigación se apoya en tres pilares teóricos: el enfoque de gubernamentalidad iniciado por Foucault (2007), la teoría postmarxista del discurso de Laclau y Mouffe (2001) y la corriente marxista que pone su foco de atención en los procesos de expropiación (FRASER; JAEGGI, 2019; HARVEY, 2004; LUXEMBURGO, 1975). El sello distintivo de esta investigación es una aproximación al discurso que combina la perspectiva de gubernamentalidad con la perspectiva postmarxista, lo que nos ha permitido indagar en aspectos complementarios de la política educativa. Por un lado, la perspectiva de gubernamentalidad permite rastrear el funcionamiento de la racionalidad neoliberal en la política educativa madrileña: cómo los distintos actores de la comunidad educativa se guían por esta racionalidad en el manejo de las instituciones, cómo el modelo de “empresario de sí” se ha convertido en un motor organizativo de la escuela y cómo esta racionalidad afecta a los procesos de subjetivación (FOUCAULT, 2007; GERSHON, 2011). Por otro lado, la noción postmarxista del discurso, que arranca en una comprensión decididamente conflictiva del concepto “política”, nos ha provisto de las lentes analíticas necesarias para capturar las batallas discursivas en torno a los significantes centrales que organizan la política educativa, y nos ha permitido ver dos cosas: (1) cómo el marco neoliberal sitúa determinados términos en el centro del discurso educativo y con ello, consigue deslizar el sentido de la educación hacia una racionalidad neoliberal y (2) cómo emergen resistencias a este cambio de la mano del discurso elaborado por plataformas en defensa de la educación pública.

Como telón de fondo de estas dos perspectivas discursivas, la noción de “cercamiento” inscribe nuestro trabajo en la línea de los estudios marxistas que ponen su foco de atención en las dinámicas de expropiación (FRASER; JAEGGI, 2019). Desde este prisma, la fase de capitalismo neoliberal es una nueva ronda de cercamientos (HARVEY, 2004), de expropiaciones que afectan también a los servicios y bienes público-estatales construidos dentro de la etapa de capitalismo gestionado por el Estado (modelo de estado de bienestar); afectando también, por lo tanto, a la educación pública. Veamos en detalle cada uno de estos tres pilares teóricos.

Enfoque de gubernamentalidad

Con la noción de *gubernamentalidad*, Foucault remite al modo en que la economía se constituye en una ciencia de Estado y una disciplina dirigida a la población a partir del siglo XVIII, es decir, como una ciencia de gobierno que no impone conductas por la fuerza, sino que guía la conducta de los sujetos: un modo productivo de poder que trabaja mediante la libertad. Denominada “economía política”, Foucault ubica en el seno de esta ciencia el nacimiento del *homo oeconomicus*, una figura del sujeto cuyo comportamiento está regido por los cálculos costes-beneficios y por una reflexividad económica (FOUCAULT, 1999).

En el curso titulado *El nacimiento de la biopolítica*, Foucault (2007), distingue entre la gubernamentalidad liberal y la gubernamentalidad neoliberal. Mientras la gubernamentalidad liberal establece una distinción de agenda entre el mercado y el espacio estatal, restringiendo la racionalidad de competencia al mercado; la gubernamentalidad neoliberal expande esa racionalidad de competencia a la esfera del Estado y al resto de esferas de la vida. Es importante recordar que la escuela de masas funcionó desde sus inicios como una máquina de gubernamentalidad a través de su gramática meritocrática, destinada a subjetivar a las nuevas generaciones de acuerdo al modelo del individuo liberal (PINEAU, 2001). Así, la neoliberalización de la escuela debe comprenderse

como una ruptura con el modo de gobernar la escuela durante la fase de capitalismo gestionado por el Estado, implicando, por ejemplo, menor financiación, apuesta por la iniciativa privada e introducción de la racionalidad de competencia. Vemos, por lo tanto, cómo la gubernamentalidad neoliberal alcanza también a la escuela de masas.

Así las cosas, la gubernamentalidad neoliberal designa un modo de gobierno específico: una racionalidad de competencia que guía la conducta de sujetos y las actuaciones de instancias estatales de acuerdo al modelo del empresario de sí (FOUCAULT, 2007; LAVAL; DARDOT, 2013). Las teorías del capital humano enunciadas por teóricos neoliberales ilustran perfectamente el modo en que la educación queda conceptualizada como un espacio donde el sujeto deba pensarse especialmente como empresario de sí (BROWN, 2016; CASTRO-GÓMEZ, 2015; FOUCAULT, 2007): de la mano de ellas, los/as estudiantes son invitados a pensar sus procesos educativos como procesos de autocapitalización (RIZVI; LINGARD, 2013).

Cabe aclarar que la gubernamentalidad no es solo un modo de gobierno, sino también una grilla de análisis (CASTRO-GÓMEZ, 2015; FOUCAULT, 2007, GERSHON, 2011), es decir, una herramienta conceptual desde donde vamos a interpretar las relaciones sociales dentro de la escuela pública: cómo la normativa prefigura estas relaciones, guiándolas de acuerdo a la competencia y a esa imagen de empresario de sí, cómo los sujetos situados en los centros escolares dan sentido a esa normativa y en qué medida sus prácticas, su reflexividad y sus posicionamientos se ajustan a esa imagen de sujeto competitivo y construyen sus relaciones sociales de acuerdo a esa racionalidad. De este modo, asumir este enfoque es también construirlo performativamente como objeto de estudio.

Esta elección teórica nos ha conducido a prestar una atención primordial al modo en que las políticas de libertad de elección han introducido la racionalidad de competencia dentro del espacio estatal de la escuela pública. Así, por ejemplo, entendemos que las políticas de recorte presupuestario habrían sido un objeto de estudio más idóneo desde aproximaciones de corte neomarxista al neoliberalismo, como la de David Harvey (2004), que centran su atención en el nivel de la macro reforma del Estado (ONG, 2007). Sin embargo, la perspectiva de gubernamentalidad detiene su mirada en cómo la conducta de los sujetos es guiada mediante tecnologías de gobierno y a este respecto, las políticas de libre elección escolar trabajan eminentemente gobernando la conducta mediante la libertad. Desde este enfoque, la libertad de elección de centro constituye una de las más significativas expresiones del discurso neoliberal (OLMEDO; WILKINS, 2016).

Proximación postmarxista del discurso: una batalla por los significantes

La teorización de Laclau y Mouffe (2001) se caracteriza, en primer lugar, por su antiesencialismo, en el que coinciden con la comprensión genealógica de la historia de Foucault (1979): rechazan la existencia de una esencia primigenia e inicial, de tal manera que lo que es considerado “objetivo” o “neutral”, alcanza tal estatuto como resultado de relaciones de poder y batallas por el poder que se han resuelto en tal dirección. El segundo rasgo clave de su teoría es su comprensión del discurso como condición de inteligibilidad de lo social: “toda posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un determinado campo de significación que preexiste a cualquier inmediatez factual”⁹ (LACLAU, 1993, p. 431). Así, lo discursivo designa el horizonte de significación de lo social y es, por lo tanto, una condición de inteligibilidad de lo social.

El tercer rasgo clave es su consideración del “carácter *material* de toda estructura discursiva”

⁹ Traducción propia.

(LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 147). Dicho en otras palabras, “la realidad no es una materia extrasocial sino que es una articulación significativa de materialidad e idealidad” (BUENFIL BURGOS, 2009, p. 84). En esta atención a lo material, observamos similitudes entre la concepción de “discurso” de Laclau y Mouffe y el concepto de *dispositivo*¹⁰ enunciado por Foucault:

un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas (...). El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (FOUCAULT, 1991, p. 128).

Así, en nuestra investigación hemos entendido que la libertad de elección de centro se articula en Madrid como un complejo dispositivo que incluye prácticas lingüísticas y prácticas materiales, todas las cuales se combinan generando un modo específico de gobierno de la escuela.

Finalmente, para una comprensión completa de la teorización de Laclau y Mouffe es preciso identificar al menos tres conceptos claves: *significantes vacíos*, *significantes flotantes* y *puntos nodales*. Los significantes vacíos no son simplemente significantes sin significado, sino que son significantes cuyo significado está en disputa y que además evocan una plenitud ausente, un inalcanzable que une a la comunidad política, como pueda ser, por ejemplo, “democracia” (LACLAU, 1996). Los *significantes flotantes* son aquellos que constituyen el espacio de la política: se trata de significantes lo suficientemente abstractos como para ser objeto de disputa entre diversos proyectos políticos que pugnan por fijar su significado dentro de sus propios proyectos (LACLAU, 1996). El flotamiento de los significantes es, por lo tanto, el espacio de la política. Desde este marco, podemos entender que “educación” constituye un significante vacío que evoca una plenitud ausente y deseable.

La idea de imposibilidad es nuclear en la teoría del discurso de Laclau y Mouffe: sostiene “la imposibilidad de una fijación última del sentido” (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 152), lo que significa que todo el discurso es el flujo de fijaciones parciales del sentido, pero siempre hay inestabilidad y, por lo tanto, espacio de disputa dentro de estas fijaciones. Así, dentro de las democracias liberales contemporáneas, desde el siglo XIX el significante “educación” se ha anclado al significante “escuela” y esto se observa claramente en la equivalencia entre derecho a la educación y la gratuidad y obligatoriedad escolar por parte de los Estados, establecida en el derecho internacional. Dentro de este intento por fijar el sentido de lo social que es el *discurso*, los *puntos nodales* son los puntos privilegiados en los que se va fijando este sentido. Así, además de “educación” y “escuela”, en nuestro caso de estudio hemos identificado otros puntos nodales como: “calidad”, “libertad” y “derecho”.

El “cercamiento de la escuela” como racionalidad neoliberal

Dentro de la historia del capitalismo, Nancy Fraser y Rahel Jaeggi (2019), sitúan el neoliberalismo como la cuarta de sus fases, distinguiendo así el capitalismo mercantil, el capitalismo liberal (etapa industrial), el capitalismo gestionado por el Estado (etapa fordista y modelo de estado

¹⁰ Ante de la distinción foucaultiana entre prácticas discursivas y no-discursivas que Laclau y Mouffe expresamente rechazan (LACLAU; MOUFFE, 2001, p. 145), cabe señalar la progresiva disolución de este distingo en Foucault, una disolución que cristaliza en su concepto “dispositivo” y posteriormente de manera más clara con la noción de “prácticas” (CASTRO, 2004). En este sentido, aunque en su conceptualización del “dispositivo” Foucault parece reservar el término “discurso” para las prácticas lingüísticas, nos interesa subrayar el modo en que estas se combinan con las prácticas extralingüísticas en la construcción de lo social y es aquí donde entendemos que converge en la combinación de idealidad y materialidad que con insistencia señalan Laclau y Mouffe en su conceptualización de “discurso”.

de bienestar) y, finalmente, la actual fase de capitalismo neoliberal. La gran característica de la fase de capitalismo gestionado por el Estado es que en ella la alianza capital-Estado se hizo cargo, mediante servicios sociales y bienes públicos, de determinados aspectos de la reproducción social, es decir, de aspectos necesarios para el sostenimiento de la vida; pero en la fase de neoliberalismo, abandona esta responsabilidad, (re)privatizando y (re)mercantilizando algunos de estos servicios (FRASER, 2014). Observamos así que, si el sistema capitalista ha funcionado históricamente mercantilizando cada vez más esferas de la vida (WALLERSTEIN, 1988), en la fase neoliberal, estas mercantilizaciones y privatizaciones afectan a los servicios sociales configurados en el marco del estado de bienestar. En este escenario, el concepto de *cercamiento* nos remite a los procesos de acumulación originaria de la tierra que permitieron el paso del feudalismo al orden capitalista y que son objeto de estudio en el capítulo XXIV del tomo I de *El Capital* de Marx (1975). Haciendo uso de esta noción, inscribimos nuestro trabajo en la tradición marxista desarrollada por Rosa Luxemburgo (trad. 1975) y más recientemente por David Harvey (2004), y que pone su foco de atención, no en los procesos de explotación que tienen lugar en la llamada “esfera de la producción” (tradicionalmente reconocida como el conflicto capital-trabajo), sino en los procesos de expropiación (FRASER; JAEGGI, 2019). Dentro de esta corriente del marxismo, un conjunto de estudios que podemos aglutinar bajo la etiqueta de “paradigma de los comunes” emplean específicamente el término “cercamiento” para establecer una metáfora entre los cercamientos que permitieron la acumulación originaria y los procesos de privatización contemporáneos que afectan tanto a recursos naturales, como a recursos inmateriales y a servicios y bienes público-estatales (BOLLIER, 2007). En términos generales, podemos hablar de una revitalización de la categoría de *lo común* que denuncia los procesos de neoliberalización y la alianza del capital con el Estado (LAVAL y DARDOT, 2015). Dentro del campo educativo, numerosos trabajos recientes piensan la educación desde esta teorización en torno a lo común (DE LISSOVOY, 2015; DE LISSOVOY; MEANS; SALTMAN, 2018; FRIGERIO; DIKER, 2008).

En nuestra investigación hemos pensado la noción de *cercamiento neoliberal*, no como un acto que tiene lugar de una vez y por todas, como pueda ser, por ejemplo, el acto de levantar una cerca para privatizar la tierra, sino que lo hemos pensado como una reorganización de lo social de acuerdo a la racionalidad de competencia (HARVEY, 2011). De esta manera, nuestra comprensión de los cercamientos se asemeja a la noción de gubernamentalidad neoliberal (DE LISSOVOY, 2015). La decisión por adoptar el término de “cercamiento”, y no exclusivamente el de gubernamentalidad, tiene que ver con nuestro interés por contextualizar las novedades del neoliberalismo dentro de la larga historia de cercamientos que es la historia del capitalismo (FRASER; JAEGGI, 2019; HARVEY, 2004; LUXEMBURGO, 1975). Así, a través de la noción de *cercamiento neoliberal* queremos subrayar simultáneamente (1) la novedad del modo de gobierno neoliberal y (2) su continuidad con respecto a la lógica de acumulación de capital y de cercamientos, siendo esta segunda un elemento definitorio del orden capitalista desde su origen. Adoptamos así, la perspectiva de la gubernamentalidad sobre el trasfondo de la teoría social del marxismo que denuncia estos continuos procesos de cercamiento como condición de posibilidad del capitalismo.

Por lo tanto, entendemos que el neoliberalismo es a la vez una ruptura y una continuidad en dos sentidos. En un primer sentido, y desde una perspectiva marxista, es una ruptura con la fase de capitalismo anterior (que se corresponde con el modelo de estado de bienestar), pero al mismo tiempo una continuidad con el orden capitalista y su lógica expropiadora (FRASER; JAEGGI, 2019). En un segundo sentido, y desde una perspectiva foucaultiana que pone su foco en el modo de gobierno (FOUCAULT, 2007), es una ruptura con la gubernamentalidad liberal anterior, pero a la vez una continuación y expansión uno de los aspectos clave del liberalismo clásico —la racionalidad de competencia, que se extiende tanto hacia la esfera público-estatal, como a la esfera de la vida íntima de las personas—. A este respecto, la organización de la escuela pública de acuerdo al principio de competencia mediante la libertad de elección es un ejemplo de cómo esta

gubernamentalidad neoliberal se introduce en un espacio estatal. Por otro lado, el creciente protagonismo de las teorías del capital humano que invita al alumnado a pensar sus procesos educativos como procesos de autocapitalización (RIZVI; LINGARD, 2013) refleja cómo la gubernamentalidad neoliberal pretende alcanzar a los procesos de subjetivación de las personas en el campo de la educación.

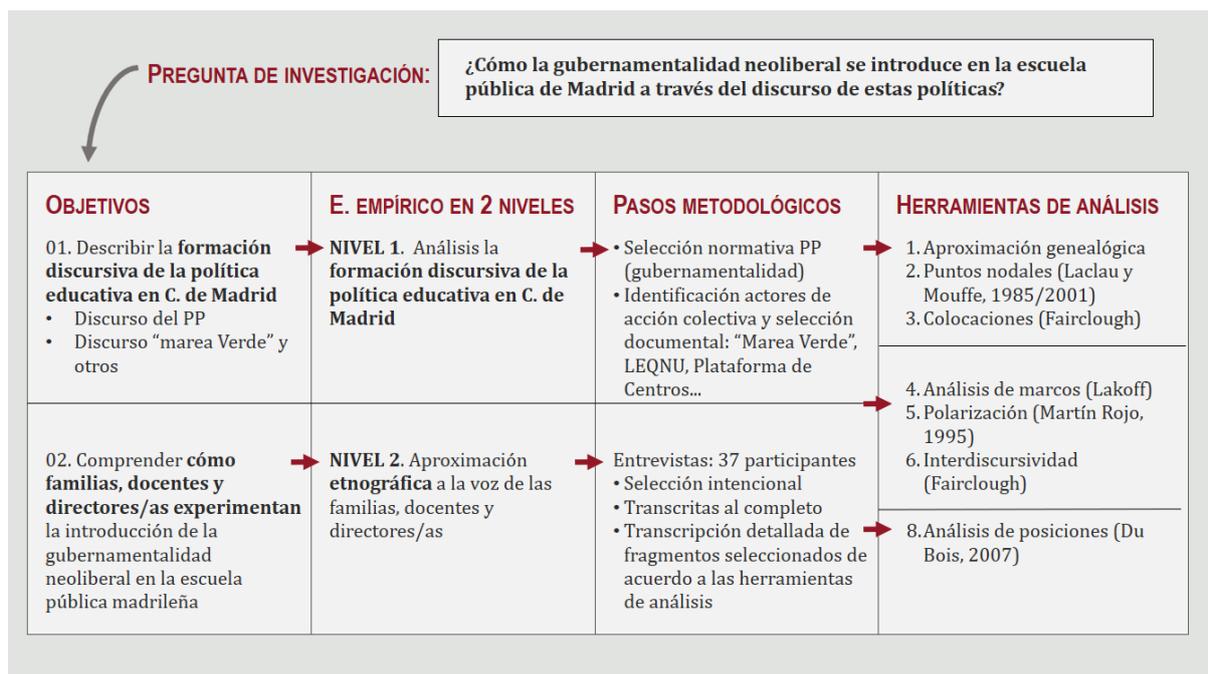
Queremos subrayar que, conscientes de las polémicas que separan a marxistas y posestructuralistas y al postmarxismo del marxismo, entendemos sin embargo que estas discusiones se dan en otro orden de cosas¹¹, pero que el lugar teórico desde donde se perfila nuestro objeto de estudio no es el terreno de debate entre ellas: ninguna de ellas cuestiona los procesos mercantilizadores de nuevas esferas de la vida que engendra el capitalismo. Así, lo que aquí nombramos como “procesos de cercamiento” son los mismos procesos de “mercantilización de la vida social” a los que de soslayo se refieren Laclau y Mouffe al final de *Hegemonía y estrategia socialista* (2001, p. 204, 206, 207 y 208) y, como recién hemos expuesto, son, en argot foucaultiano, los procesos de expansión de la gubernamentalidad neoliberal.

Construcción del objeto de: una investigación en dos niveles

La pregunta de investigación que ha guiado nuestro estudio empírico es *¿cómo la gubernamentalidad neoliberal se introduce en la escuela pública de Madrid a través del discurso de estas políticas — las cinco políticas que más arriba hemos enumerado—?* Para dar respuesta a ella, hemos rastreado la gubernamentalidad neoliberal en la escuela pública de Madrid y, a efectos de sistematizar este rastreo, hemos dividido nuestro estudio en dos niveles (figura 1). En el primer nivel, hemos rastreado la gubernamentalidad neoliberal y el modo en que es disputada dentro de la *formación discursiva* (TORFING, 1999, ZULLO, 2008) de la política educativa. En el segundo nivel, hemos indagado, a través de un estudio de aproximación etnográfica con 35 entrevistas semiestructuradas, cómo familias, docentes y directores/as experimentan la introducción de esta gubernamentalidad neoliberal en la escuela pública.

¹¹ El declarado interés del postmarxismo de responder al determinismo que, en su lectura, observan en el marxismo; y las respuestas posteriores que Laclau y Mouffe han recibido (de autores como Borón, Cuéllar o Geras, entre otros), constituye un objeto de estudio en sí mismo que trasciende nuestros propósitos. Lo mismo podemos decir de la relación entre Foucault y Marx y Foucault y el marxismo.

Figura 1 - Diseño metodológico-epistemológico de nuestra investigación



Fuente: Elaboración propia.

Desde la comprensión conflictiva de la política (MOUFFE, 2016; RANCIÈRE, 2012) y el posicionamiento crítico que hemos adoptado (FRASER; JAEGGI, 2019), un estudio sobre el gobierno neoliberal de la escuela debe capturar las contradicciones del orden social. Además, si el concepto de gubernamentalidad remite a una comprensión productiva del poder —es decir a la producción de un tipo de conductas—, solo una aproximación etnográfica como la que adoptamos en el segundo nivel, nos permite indagar si efectivamente esta racionalidad alcanza al alma de las madres, padres, docente y directores/as, construyéndolos de acuerdo al modelo del empresario de sí; y si, finalmente, consigue o no organizar a las escuelas como empresas. A lo largo de las secciones 3.1 y 3.2 mostraremos algunas de las herramientas de análisis que hemos empleado y que aparecen en la figura 1. Para una exposición más detallada de cada herramienta, véase el estudio entero: FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2019.

Un estudio del discurso para capturar las batallas discursivas

Entendemos por *formación discursiva* “el resultado de la articulación de una variedad de discursos dentro de un todo relativamente unificado¹²” (TORFING, 1999, p. 300). Torfing ilustra esta definición con el ejemplo de la democracia liberal, que sería una formación discursiva dentro de la cual se articulan diversos discursos como la socialdemocracia, el neoliberalismo o el (neo)conservadurismo. En nuestra investigación hemos pensado la política educativa dentro del modelo del Estado liberal contemporáneo como una formación discursiva, cuya característica principal es la articulación de la escuela de masas a través de un complejo dispositivo (FOUCAULT, 1991) que incluye leyes, reglamentos, dotación de infraestructura, formación del profesorado... y demás elementos en que podamos pensar. Así, la disputa política por el significado de la educación se da dentro de esta formación discursiva, en la que también identificamos diversos discursos —de nuevo, neoliberal, socialdemócrata, (neo)conservador...— con proyectos políticos propios para el campo de la educación. Dentro de la formación discursiva de la política educativa en Madrid

¹² Traducción propia.

hemos identificado dos discursos claramente diferenciados y en disputa: el discurso neoliberal del PP y el discurso de las plataformas en defensa de la educación pública, y para sistematizar el análisis de ambos y de su disputa hemos comenzado elaborando una **selección documental**.

La gubernamentalidad neoliberal, que es nuestra principal herramienta de análisis, nos ha conducido a identificar las políticas de libertad de elección como la manifestación más visible esta racionalidad. Por ello, y como parte del discurso del PP, el *Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se introduce la libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid* ha adquirido un protagonismo central en nuestro análisis, de tal manera que el análisis de los demás textos del PP ha sido a partir de la centralidad de este decreto. Para la selección documental de los textos que componen el discurso en defensa de la educación pública elaborado por plataformas sociales, primero hemos seleccionado a los actores de acción colectiva más relevantes de la región: (1) “Marea Verde Madrid”, (2) “Soy Pública”, (3) “Yo estudié en la Pública”, (4) “La Educación que nos Une” y (5) “Plataforma por la Defensa de Centros Públicos de Calidad en Madrid”. Una vez identificados, hemos considerado a “Marea Verde” como el actor central, dado el protagonismo que ha adquirido esta plataforma a nivel estatal (ROGERO-GARCÍA, et al., 2014). Por ello, el documento *Carta por la Educación Pública*, elaborado en 2014 por la Asamblea de Madrid de “Marea Verde” ha sido central en nuestro análisis del discurso de estas plataformas.

Para contextualizar mejor el surgimiento de ambos discursos hemos rastreado algunos de los elementos más característicos de ambos discursos en la formación discursiva de la política educativa estatal desde 1985 hasta 2013. Para ello, hemos hecho una aproximación genealógica (FOUCAULT, 1979; VENERA, 2016) a la formación discursiva de la política educativa estatal plasmada en las leyes educativas (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; MONARCA, 2019). Este análisis nos ha servido para conocer las condiciones de posibilidad en que emergen el discurso del PP madrileño y el discurso de las plataformas en defensa de la educación pública.

Para sistematizar el análisis textual de ambos discursos, hemos empleado un conjunto de herramientas de análisis textual que pasamos a explicar brevemente. En primer lugar, hemos identificado los *puntos nodales* de cada uno de estos discursos (LACLAU; MOUFFE, 2001). Esto nos ha permitido confirmar para el caso madrileño lo que la literatura académica (por ejemplo, CLARKE, 2014) dice al respecto: “calidad” constituye un punto nodal del discurso neoliberal, en nuestro caso el del PP. Por su parte, dentro del discurso de las plataformas en defensa de la educación pública, “derecho” e “igualdad” aparecen reiteradamente como sus puntos articuladores.

En segundo lugar, hemos identificado las *colocaciones* (FAIRCLOUGH, 1999) en las que aparecen estos puntos nodales. Una colocación es una relación sintagmática entre varias palabras. El análisis de colocaciones considera tanto la frecuencia con que aparecen como el significado que se construye mediante la unión de esos términos. Hemos observado que “calidad de la educación”, “libertad de elección” y, más recientemente “derecho a una educación de calidad” son las colocaciones frecuentes del discurso neoliberal del PP, tanto a nivel estatal como en Madrid. Algunas de ellas, como “calidad de la educación” o “libertad de elección” han sido progresivamente incluidas dentro del discurso del PSOE en la ley educativa estatal promovida por este partido en 2006, volviéndose así parte del sentido común de la política educativa y, por lo tanto, neoliberalizándola (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ; MONARC, 2019).

En tercer lugar, hemos analizado las *cadena de equivalencias* (LACLAU; MOUFFE, 2001) que elabora cada uno de los dos discursos. Hemos observado que la cadena de equivalencias que traza el PP reproduce la racionalidad neoliberal. Por ejemplo, en el siguiente extracto del preámbulo del Decreto 29/2013 de libertad de elección vemos cómo se fija el significado de “libertad” al “derecho a elegir” y a “calidad”:

la zonificación territorial de los procesos de escolarización y su gran complejidad administrativa, así como la falta de información objetiva y comprensible acerca de los distintos centros educativos, se han convertido, de hecho, en obstáculos que limitan o incluso imposibilitan en la práctica el ejercicio de esa libertad [de elegir] disminuyendo con ello la calidad de nuestro sistema educativo, íntimamente relacionada con el derecho de las familias a elegir para sus hijos un centro escolar acorde con sus propios valores y sus expectativas de formación humana y académica (DECRETO, 29/2013).

Así, el significado de un significante flotante central en la formación discursiva de la democracia liberal, como es “libertad”, se fija al significado más específico de la libertad de elección individual (presentada como un derecho de las familias) y a la ausencia de obstáculos (la zonificación es presentada como conjunto de obstáculos, de la misma manera que el intervencionismo en los discursos neoliberales); y finalmente, también a “calidad”, reproduciendo así definitivamente la confianza en la autorregulación. Esta cadena de equivalencias muestra también cómo empleamos la gubernamentalidad neoliberal como grilla de análisis, ya que para la observancia de estas equivalencias hemos seguido las huellas de la racionalidad neoliberal.

Este mismo fragmento nos permite también para ilustrar, en cuarto lugar, cómo hemos empleado el *análisis de marcos* (LAKOFF, 2007) en nuestro estudio. Una parte del análisis de marcos se dirige a identificar las subunidades que componen el marco desde donde un fenómeno social adquiere sentido. En este mismo fragmento, identificamos cómo se articulan diversos aspectos propios del marco de mercado para organizar la escuela: la libertad de elección y la confianza en que la autorregulación maximizarán el bienestar (elevará la “calidad educativa”), como acabamos de ver, pero también el principio de información (“información objetiva y comprensible”), que desde el marco de mercado es un requisito imprescindible para el funcionamiento de la ley de la oferta y la demanda.

Por su parte, el discurso en defensa de la educación pública de “Marea Verde” y otras plataformas responde al discurso neoliberal del PP articulando un marco de derechos, desde donde reivindican, por ejemplo, “la educación como un derecho de carácter universal, público, de titularidad y gestión pública” (MAREA VERDE MADRID, 2014, p. 2). Además, emplean colocaciones como “*derecho universal*” o “*derecho fundamental*”, ausentes en el discurso neoliberal del PP, y con las que evocan al discurso de los derechos humanos apelando a un principio de igualdad universal (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2019). En sus textos, el término “calidad” aparece de manera residual y, cuando lo hace, es para anclar su significado a la reivindicación de mayor financiación en la educación pública, recordando así al discurso socialdemócrata del PSOE en los ochenta y noventa del siglo XX. Al igual que “calidad”, la libertad de elección apenas recibe atención en su discurso y, cuando aparece es para denunciar la opacidad y el carácter poco democrático que observan en los procesos de admisión desde que Madrid es zona única (MAREA VERDE MADRID, 2014, p. 6), pero no hacen ninguna referencia a la competencia entre centros que desata. Igualmente, “Marea Verde” en su página web se hace eco de textos periodísticos y académicos sobre las consecuencias segregadoras de la libre elección (FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2019).

Una aproximación etnográfica atenta a las tensiones

En el segundo nivel de nuestro estudio, hemos elaborado una aproximación etnográfica mediante entrevistas semiestructuradas con 37 participantes: 13 docentes, 20 madres/padres y 4 miembros de equipos directivos escolares¹³ de centros educativos públicos. Estos participantes han sido seleccionados de manera intencional, ya que nos interesaba indagar en los casos críticos. Así,

¹³ La normativa española regula que los equipos directivos de los centros escolares estarán formados por tres personas.

por ejemplo, nos hemos entrevistados con varias madres y docentes del instituto público *Kairós*¹⁴, cerrado por la Comunidad de Madrid en 2017, quien argüía la baja matriculación en el centro; y, con la intención de hacernos eco de experiencias diferentes, también nos hemos entrevistado con familias y docentes del colegio público *Cronos*, cuya situación es opuesta: mientras que hace unos años veía su futuro comprometido debido a su baja matriculación, actualmente tiene más solicitudes que vacantes y atrae a familias desde otros barrios de Madrid. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas al completo y, para su análisis, se hizo una posterior transcripción más detallada determinados fragmentos que fueron seleccionados por las tensiones, dilemas y contradicciones que en ellos veíamos (MARTÍN CRIADO, 2014). Todas las personas participantes dieron su consentimiento informado y las grabaciones y transcripciones fueron debidamente custodiadas por la autora de esta tesis para proteger su anonimato. Asimismo, esta investigación obtuvo el informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

En coherencia con una perspectiva no esencialista del conocimiento, en esta investigación entendemos la entrevista, no como un momento en el que se “recoge la verdad”, sino como una interacción entre sus participantes (MARTÍN CRIADO, 2014). Así, para el análisis hemos adoptado la herramienta de la toma de posiciones (DU BOIS, 2007) que, desde esta comprensión de la entrevista, analiza cómo las personas que intervienen en la conversación construyen y evalúan el objeto del que hablan configurando así su posicionamiento ante ese objeto. El empleo de esta herramienta nos ha permitido ver que, aunque las personas entrevistadas adoptan el marco de mercado y la racionalidad neoliberal para dar un sentido a su situación y a sus prácticas dentro del dispositivo de libertad de elección, no lo hacen libres de contradicciones ya que generalmente mantienen una posición negativa ante esa racionalidad e incluso ante sus propias prácticas. Veámoslo a través de un ejemplo:

Fragmento de entrevista.		
Can: Candela (madre); Noe: Noelia (investigadora).		
01	Noe:	tú en general cómo valoras las políticas de libertad de elección de escuela?
02	Can:	((como pedorreta con la boca))
03	Noe:	a ti te dice algo?
04	Can:	me parece que es un engaño. Sí, porque al final lo que promueve... bueno, todas las cosas que pasa con: con mi cole es esto de... claro la política de libre elección, ¿qué es lo que hace? Que al final las escuelas acaban compitiendo entre ellas y esto en {{nombre del pueblo donde vive}} se ve muchísimo. Las jornadas de puertas abiertas se convierten en un vender la escuela porque claro, necesitan captar familias para que cubran las plazas porque si no les quitan un aula
05		
06		
07		
08		
09		((unos minutos de entrevista))
10	Noe:	¿y en contra de la libertad de elección?
11	Can:	¿si estoy en contra de la libertad de elección? no claro, si es que así, ¿quién puede estar en contra de la libertad de elección así?
13	Noe:	bueno, tú has identificado un efecto, que pone a las escuelas a competir, podría ser un argumento: no a la libertad de elección porque pone a las escuelas a competir. Podría ser un argumento, no sé:
14		
15		
16	Can:	bueno, es que no conozco tanto de las políticas como para pensar en qué otras fórmulas se podrían...
17		
18	Noe:	bueno, este es tu cole, vas ahí. Sería la otra opción.
19	Can:	claro, ¿ves? eso yo tampoco lo vería porque al final lo que promovería es lo que pasa en Inglaterra. Yo creo que la libertad de elección, o sea la libertad en general, creo que es positiva pero también creo que hay que pensar en los mecanismos para que eso funcione bien y no se convierta en eso, en un generador de más diferencias
20		
21		
22		

Fuente: Elaboración propia.

¹⁴ La directora del centro no dio su consentimiento para participar en este estudio.

En este fragmento, Candela cataloga la libertad de elección como un “*engaño*” (línea 4), lo que denota una evaluación negativa (DU BOIS, 2007); y apoya este juicio en la competencia que ella observa entre escuelas (línea 6), estableciendo así una equivalencia entre la libre elección y la competencia. Una vez reconocida la lógica de competencia, Candela inmediatamente activa el marco de mercado mediante algunos términos, como “**vender** la escuela” o “**captar** familias” (línea 8), con los que sitúa a las escuelas en la posición de empresas que tienen que hacer marketing y a las familias en la posición de consumidoras. En la elección de estas palabras, observamos claramente el tono de denuncia de Candela ante lo que relata y ante ello, más adelante en la entrevista (línea 10) induzco un posicionamiento que desarrollo entre las líneas 13-15: la valoración negativa de la competencia entre escuelas puede ser razón para oponerse a la libre elección. Sin embargo, Candela no se alinea conmigo en esta postura. Ella enmarca (LAKOFF, 2007) la libertad de elección en una noción amplia de libertad (línea 13: “la libertad en general”), de tal manera que oponerse a la elección significa para ella oponerse a la libertad misma. Dicho de otra manera, para ella la libertad de elección es libertad, y desde ese enmarque cobra sentido su pregunta retórica de las líneas 5-6: “¿quién puede estar en contra de la libertad de elección?”.

Con mi posicionamiento en este extracto (líneas 13-15) yo estoy apuntando a lo que entiendo como una contradicción, la de oponerse a la competencia entre centros mientras se apoya la libre elección, ya que, en mi entender —apoyado en una corriente concreta de estudios al respecto (PRIETO; VILLAMOR, 2012)— ambos aspectos siempre vienen unidos. Ante esta contradicción que yo señalo, Candela ofrece la siguiente solución (MARTÍN CRIADO, 2014): deberá buscarse un equilibrio entre la libre elección y la competencia, donde la primera funcione sin generar las malas consecuencias de la segunda (líneas 14-15: “mecanismos para que eso funcione: bien y no se convierta e:n (.) en eso, en un generador de más diferencias”) y que quizás deba ser diseñado por expertos, como da a entender al situarse a sí misma como no experta en el tema (líneas 16-17).

Este fragmento de entrevista refleja dos regularidades discursivas que han aparecido con frecuencia en las voces de las personas entrevistadas. En primer lugar, la inmediata identificación de la libre elección con la competencia, cuando la persona entrevistada se sitúa en el lugar de enunciación de las escuelas. En segundo lugar: la valoración negativa de la competencia no conduce necesariamente a valorar negativamente la elección, abriendo así un espacio de tensión, que requerirá la búsqueda de soluciones. Esta segunda regularidad es posible porque, como hemos visto en este fragmento, pero también en otras entrevistas, existe una **equivalencia hegemónica** (LACLAU, 2014) entre “libertad de elección” y “libertad” que implica que, por lo tanto, oponerse a la libertad de elección sea rápidamente entendido como una oposición a la libertad en general.

Últimas palabras: los sujetos escindidos del gobierno neoliberal de la escuela

Por razones de extensión, no hemos hecho una exposición sistemática de todas las conclusiones de nuestro estudio: así, nada hemos mencionado sobre las tensiones en que algunas madres entrevistadas se veían ante la elección; como, por ejemplo, el conflicto en el que se sentía Lucía al describirla como una política que ponía a las familias que pueden elegir en la vergonzosa situación de actuar de manera individualista, pensando solo en sus hijos/as y movidas por el miedo a que sufran, volviéndose así colaboradoras conscientes de una segregación escolar que rechazan.

El objetivo de este texto era otro: mostrar los aspectos teóricos y metodológico-analíticos de nuestro estudio, y, vamos a concluir señalando los aspectos que, a nuestro juicio, nos han permitido poner el foco de atención en las tensiones del gobierno neoliberal de la escuela pública. El enfoque etnográfico desplegado en el segundo nivel de nuestro estudio empírico nos ha permitido observar el carácter no determinante de la gubernamentalidad neoliberal: existen fisuras,

contradicciones y posiciones de rechazo a la racionalidad de competencia. A pesar del avance de su racionalidad, especialmente gracias a la equivalencia hegemónica entre libertad y libertad de elección (que dificulta el posicionamiento contrario a la libre elección), se observa una generalizada valoración negativa de la competencia y es aquí, precisamente, donde el análisis de toma de posiciones (DU BOIS, 2007) se ha revelado como la herramienta clave para observar las tensiones del gobierno neoliberal. Si bien en las descripciones que hacen de sus prácticas y de sus ejercicios de reflexividad —frecuentemente guiados por cálculos costes-beneficios—, identificamos la racionalidad neoliberal, cabe subrayar la valoración negativa que hacen de sus propias descripciones: aunque las familias y las escuelas se comporten de acuerdo a un modelo de agencia neoliberal (GERSHON, 2011), no se muestran cómodas con la racionalidad de competencia y la lógica del miedo que les mueve. Las familias lo hacen por el miedo a que sus hijos/as sufran en la escuela; y las escuelas lo hacen ante el miedo de que se reduzcan sus plantillas y recursos, sean cerradas o, a veces, concentren al alumnado más vulnerable, convirtiéndose así en un llamado “centro gueto”. En este sentido, los/as docentes desplegaron, ya no un marco de competencia, sino un marco de vida o muerte, metáfora con la que daban cuenta de gravedad del escenario; y desde donde, si seguían estrategias y dinámicas para afrontar la competencia es porque temían morir. Concluimos, por lo tanto, que este gobierno neoliberal de la escuela madrileña, lejos de generar un tipo de subjetividad que felizmente se comporta como un empresario de sí, genera sujetos escindidos que, salvando las distancias con el objeto de su trabajo, quizás podemos entender bien con el dilema que Judit Butler formula: “prefiero existir en la subordinación que no existir” (BUTLER, 2017, p. 18).

Referencias

- BALL, S. J. **Politics and policy making in education**. Explorations in policy sociology. London: Routledge, 1990.
- BALL, S. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, p. 306-414, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>
- BALL, S. J., MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments on secondary schools. London: Routledge, 2012.
- BOLLIER, D. The growth of the commons paradigm. In: HESS, C.; OSTROM, E. (eds.). **Understanding knowledge as a commons**: from theory to practice. Massachusetts: The MIT Press. 2007. p. 27-40.
- BROWN, W. **El pueblo sin atributos**: la secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2016.
- BUTLER, J. **Mecanismos psíquicos del poder**. 8. ed. Madrid: Cátedra- Universitat de València, 2017.
- BUENFIL BURGOS, R. N. Análisis político del discurso e historia de la educación. In: PINI, M. (comp.), **Discurso y educación**. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín, 2009. p. 77-122.

CLARKE, M. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 35, n. 4, p. 584-598, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.871230>

CASTRO, A. E. **El vocabulario de Michel Foucault**. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. **Historia de la gubernamentalidad I: razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault**. 2. ed. Bogotá: Siglo de Hombre Editores-Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

CONSEJO DE GOBIERNO DE LA COMUNIDAD DE MADRID. Decreto 29/2013, de 11 de abril, del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid. **Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid**, n. 86, de 12 de abril de 2013.

DE LISSOVOY, N. **Education and emancipation in the neoliberal era**. Nueva York: Palgrave Macmillan, 2015.

DE LISSOVOY, N.; MEANS, A. J.; SALTMAN, K. J. **Toward a new common school movement**. Boulder: Paradigm Publisher, 2015.

DU BOIS, J. W. The Stance Triangle. In: R. ENGLEBRETSON, R. (ed.). **Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. p. 139-182.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman. 1999.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, N. **El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid: un estudio del discurso y la gubernamentalidad**. 2019. 336f. Tesis doctoral (Doctorado en Educación). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2019.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, N.; MONARCA, H. Política educativa e discursos sobre qualidade: usos e ressignificações no caso espanhol. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 4, n. 1, p. 55-83, 2019.

FOUCAULT, M. El juego de Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 127-162.

FOUCAULT, M. **El nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FOUCAULT, M. La «gubernamentalidad». In: GABILONDO, Á. (Ed.), **Estética, ética y hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1999. p. 175- 198.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta. 1979.

FRASER, N. Tras la morada oculta de Marx. **New Left Review**, n. 86, p. 57-76, 2014.

FRASER, N. y JAEGLI, R. **Capitalismo: una conversación desde la teoría crítica**. Madrid: Morata, 2019.

FRIGERIO, G.; DIKER, G. (comps.). **Educuar**: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Editorial del Estante, 2008.

GERSHON, I. Neoliberal agency. **Current Anthropology**, v. 52, n. 4, p. 537-555, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/doi:10.1086/660866>

HARVEY, D. The future of commons. **Radical History Review**, v. 109, p. 101-107, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1215/01636545-2010-017>

HARVEY, D. **El nuevo imperialismo**. Madrid: Akal. 2004.

HERNÁNDEZ, I. **Space and politics in the Penguins movement**: geographies of the political construction of the Chilean student movement. 2017. 348f. Tesis doctoral UCL - Institute of Education, London, 2017.

JÄGER, S. Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (eds.), **Métodos del análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 61-100.

LACLAU, E. Discourse. In: GOODIN, R. E.; PETTIT, P.; POGGE, T. (eds.). **The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy**. (pp. 431-437). Oxford: Blackwell, 1993. p. 431-137.

LACLAU, E. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LACLAU, E. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2014.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista**. Madrid: Siglo XXI, 2001.

LAKOFF, G. **No pienses en un elefante**: lenguaje y debate político. Madrid: Editorial Complutense, 2007.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **Común**: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa, 2015.

LAVAL, C.; DARDOT, P. **La nueva razón del mundo**: ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa, 2013.

LUXEMBURGO, R. **La acumulación del capital**. Barcelona: Orbis, 1975.

MAREA VERDE MADRID. **Carta por la educación que queremos**. Recuperado de de: <<http://mareaverdemadrid.blogspot.com/p/adhesiones.html>>. Acceso: el 24 de marzo de 2020,

MARTÍN CRIADO, E. Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. **Revista Internacional de Sociología**, v. 72, n. 1, p. 115-138, 2014. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>

MARX, K. **El Capital**. Libro Primero. Volumen 3. El proceso de acumulación del capital. Madrid: Siglo XXI, 1975.

MOUFFE, C. **La paradoja democrática**. Barcelona: Gedisa, 2016.

OLMEDO, A.; WILKINS, A. Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 38, n. 4, p. 573-589, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>

ONG, A. Neoliberalism as a mobile technology. **Transactions of the Institute of British Geographers**, v. 32, n. 1, p. 3-8, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00234.x>

OZGA, J. **Policy research in educational setting: contested terrain**. Philadelphia: Open University Press, 2000.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación” y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. **La escuela como máquina de educar**. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 27-52.

POLANYI, K. **La gran transformación: crítica del liberalismo económico**. Barcelona: Virus, 2016.

PRIETO, M.; VILLAMOR, P. Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, v. 16, n. 3, p. 127-144, 2012.

PRIETO, M.; VILLAMOR, P. El impacto de una reforma: limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 63, p. 1-36, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3255>

RAMÍREZ AÍSA, E. La escuela neoliberal en la comunidad autónoma de Madrid. Estrategias y prácticas políticas 2003-2015. **Historia y Memoria de la Educación**, v. 3, n. 99-135, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14990>

RELAÑO-PASTOR, A. M. The commodification of English in “Madrid, comunidad bilingüe”: insights from the CLIL classroom. **Language Policy**, v. 14, n. 2, p. 31-152. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9338-7>

RANCIÈRE, J. **El desacuerdo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2012.

REGMI, K. D. Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research. **International Journal of Research and Method in Education**, v. 42, n. 1, p. 59-75, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Políticas educativas en un mundo globalizado**. Madrid: Morata. 2013.

ROGERO-GARCÍA, J.; FERNÁNDEZ, C. J.; IBÁÑEZ, R. La “Marea Verde”. Balance de una movilización inconclusa. **Revista de Sociología de la Educación**, v. 7, n. 3, p. 567-586, 2014.

TORFING, J. **New theories of discourse**: Laclau, Mouffe and Žižek. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

VENERA, R. A. L. S. A genealogia e a biopolítica: escolhas epistemológicas em análises de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 334-352, 2016.

VIEJO, R. Frame analysis: encuadre teórico, operacionalización empírica, líneas de investigación. Paper para el “Seminario IGOP-Barcelona”. Recuperado de <http://raimundoviejo.net/?page_id=1227>. Acceso: 24/03/2020.

WALLERSTEIN, I. **El capitalismo histórico**. Madrid: Siglo XXI, 1988.

ZULLO, J. Hacer historia: estrategias de la prensa a propósito de los veinte años del golpe. In: Raiter, A.; Zullo, J. **Lingüística y política**. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 59-72.

Recibido: 26/03/2020

Versión corregida recibida: 31/05/2020

Aceptado: 01/06/2020

Publicado online: 03/06/2020