

Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo¹

Joan Carles Bernad i García

jcbernad@uv.es

M^a Ángeles Molpeceres Pastor

molpecer@uv.es

Universitat de València. Departament de Psicologia Social

Resumen

Con este artículo estudiamos los discursos educativos de docentes de los Programas de Garantía Social (PGS) en el País Valenciano, al considerar esta herramienta educativa como un lugar privilegiado para el estudio de los cambios que están acaeciendo en el sistema educativo fruto de las transformaciones sociales que vivimos. Para ello se han realizado entrevistas en profundidad a docentes de PGS y el material obtenido se ha analizado desde el prisma del análisis social del discurso; utilizando como marco teórico el modelo de las ciudades y los mundos comunes –Boltanski y Thévenot (1991), y Boltanski y Chiapello (2002)–.

Como resultado de este trabajo, hemos definido tres marcos de referencia que articulan los discursos educativos, que entienden la educación como vínculo, como instrucción o como derecho. Estos marcos se combinan generando tres tipos de discursos educativos que entienden la educación como relación de tutela, como relación entre maestro y aprendiz, o como relación de empoderamiento. Además localizamos un marco de referencia emergente de carácter conexionista, en el que aparece un tipo de discurso educativo que considera la educación como una relación de mediación. Además hemos podido observar cómo, aun siendo diferentes los discursos localizados, presentan por diversas vías un alto grado de funcionalidad con la lógica de justificación del capitalismo flexible.

⁰¹ Los resultados expuestos en este artículo fueron obtenidos en el curso del trabajo de investigación *La construcción de identidades laborales en los Programas de Garantía Social*, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología entre 2000 y 2003 (Ref. SEC2000-0801).

Este trabajo, por último, abre interrogantes sobre la relación de la presencia e influencia de estos discursos en los programas que vienen a sustituir a los PGS dentro de la reciente reforma educativa aprobada: los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Palabras clave: Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, concepciones de la educación, lógicas de justificación, análisis social del discurso, espíritu del capitalismo, capitalismo flexible.

Abstract: *Emerging Debates on Education within the Range of the Education System*

The present article provides the different educational discourses of teachers in Social Guarantee Schemes in the Valencian region. SGS are considered as an privileged educational tool for the study of current changes within the educational system due to overall social transformations. With this purpose, we have carried out deep interviews with teachers in SGS. The results have been analysed following the approach of social analysis of discourse. In order to accomplish all this, we have used the theoretical framework provided by the «common cities and worlds» -Boltanski and Thévenot (1991), and Boltanski and Chiapello (2002)-.

As a result, we have highlighted three frameworks of reference which articulate educational discourses. They consider education either as a tie, as an instruction or even as a right. Such frameworks are combined hence providing three different types of educational discourse: education as a guidance relation, as an apprentice-master relation or as an empowering one. Furthermore, an emerging reference frame with a connection nature in which a type of educational discourse arises that considers education as a mediation relation should also be taken into account. We have also been able to observe that, even if educational discourses differ, they have proved to be very functional for the logical justification rationale of flexible capitalism.

Finally, this work opens up a set of questions on the relationship between appearance and the influence of these types of discourses in those programmes that will replace SGS following the recent educational reform: Initial Vocational Qualification Programmes.

Key words: Social Guarantee Schemes, Initial Vocational Qualification Programmes, notions of education, justification rationales, social analysis of discourse, capitalism's spirit, flexible capitalism.

Las mutaciones de la función docente en el marco de una sociedad en transformación

Actualmente, en el marco de las transformaciones sociales, fruto del desmontaje del modelo social del Estado del Bienestar y del triunfo de las lógicas y prácticas de carácter

neoliberal, está produciéndose una reconstrucción del sentido mismo de la tarea educativa, gestándose una «nueva figura docente» y una «nueva escuela». Se construyen nuevas formas escolares en el marco de un nuevo Estado y de un nuevo lugar para lo público y el mercado.

Los profesores y profesoras son cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen-, y están cada vez más condenados a convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores, en estrecho contacto con el alumnado y las familias (Varela, 1991).

Ante las pedagogías tradicionales, las nuevas pedagogías exigen de los profesores y profesoras un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está mal considerada. La vigilancia y cuidado que deben ejercer sobre el alumnado tiene que ser dulce, pero inexorable, ya que sólo así podrán conducirlos al estado perfecto de automonitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia (Varela, 1991).

En definitiva, se trata de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Subjetividades de formación difusa que están en estrecha relación con un orden neoliberal que requiere identidades modelables y diversificadas, para un mercado de trabajo también cambiante y flexible (Varela, 1995).

Los PGS como observatorio social privilegiado

Estamos asistiendo en las últimas décadas a un esfuerzo continuado por descentralizar, flexibilizar y favorecer la innovación en todos los niveles del sistema educativo, con la pretensión de dar respuesta a un mercado laboral que pide y estimula estas transformaciones. Como consecuencia de este esfuerzo, el sistema educativo se ha expandido mucho más allá del tradicional ámbito reglado, y es justamente en los lugares más periféricos del sistema educativo -como la educación no escolar y las herramientas educativas dirigidas a las poblaciones que fracasan en el sistema educativo- donde la flexibilización, la descentralización y desregulación administrativa, así como la innovación de los modos de gestión y de las herramientas educativas, ha sido mayor y más acelerada (Aronowitz y DiFazio, 1994; Ragatt, Edwards y Small, 1995).

En este espacio periférico nos encontramos con los Programas de Garantía Social (PGS), que constituyen una oferta formativa profesionalizadora destinada a jóvenes entre

16 y 25 años que no han logrado un graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Desde nuestra óptica, los PGS en el País Valenciano representan un contexto privilegiado de investigación por dos motivos: por su singularidad con respecto a otras ofertas profesionalizadoras de la formación regulada, como los ciclos formativos medios y superiores de Formación Profesional, que radica en la acentuación de las tendencias generales de evolución que afectan al sistema educativo en su conjunto; y por su flexibilidad y su escaso grado de regulación formal, que hacen posible encontrar diversas concreciones diferentes de una misma herramienta formativa.

En este sentido, la ausencia de regulación formal en el ámbito estatal de los PGS ha posibilitado que se concreten en el País Valenciano como una oferta formativa vanguardista en diversos aspectos: en el diseño integrador de la formación que los caracteriza, en el que la subdivisión y segmentación de las materias es mínima, y todas ellas se articulan en torno al eje del perfil profesional; en el carácter innovador de su modo de gestión en relación con otros instrumentos disponibles en el sistema educativo reglado, en la dirección de una mayor flexibilidad, heterogeneidad y desinstitucionalización; y en la elevada flexibilidad y el escaso grado de regulación formal que les es propio y que les hace especialmente aptos para adaptarse a los cambios en las lógicas del mercado laboral.

El planteamiento de nuestra investigación

Entre los/as docentes de los PGS en vigor en el País Valenciano en el curso 2001-02, realizamos una serie de entrevistas en profundidad a catorce profesores/as. El criterio de selección de los sujetos fue el de maximizar la variedad potencial de discursos de autocomprensión como trabajadores/as. Para alcanzar este criterio seleccionamos a docentes de formación básica y de taller de siete programas de diferentes tipos de entidades promotoras, con diferentes perfiles profesionales y con diversas procedencias geográficas. A cada persona se la entrevistó en dos ocasiones, con una duración media de hora y media cada sesión.

La primera sesión de entrevista se centró en los elementos biográficos y de trayectoria laboral del sujeto, las condiciones laborales actuales y las tareas que integran su puesto de trabajo. En la segunda sesión se sondeó su discurso sobre las virtualidades y finalidades formativas del PGS, su visión del sistema educativo y del

mercado laboral, así como algunas cuestiones en relación con el significado del trabajo.

Realizadas las entrevistas, con la intención de localizar y analizar los discursos presentes, trabajamos el material obtenido desde el prisma del Análisis Social del Discurso. La fórmula general de «situar el texto en el contexto», que caracteriza el análisis social del discurso, y que la concretamos en tres momentos analíticos:

- *Identificar discursos en los textos.* Todo análisis social de los textos empieza siendo un mapa de posiciones discursivas. El texto es el soporte/materialización de un conjunto de discursos que difieren, confluyen y se expresan en un espacio concreto referido a lo social. Los discursos son líneas de enunciación simbólica que tienden a presentar posiciones sociales; un discurso no es algo que tenga un origen personal, individual, sino que revela una determinada posición sociohistórica (Gómez Sánchez, 2002).
- *Contextualizar los discursos en un determinado campo social.* El análisis social de los discursos considera la «representación como una norma de acción» (Deladalle, 1996), que obliga en la práctica a situar textos en contextos. Contexto que no es sólo un marco situacional de la producción del discurso –el contexto micropragmático–; ni tampoco el contexto semiótico o intertextual, de dependencia del texto de otros textos y del discurso en relación con otros discursos; es sobre todo un contexto entendido como el conjunto de referentes sociogrupales que dan significado al discurso. Así, se debe observar cómo el análisis social de los discursos es fundamentalmente una análisis histórico, ya que la historia es la principal generadora de contextos, y sin los contextos históricos concretos no hay análisis social de los discursos posible (Alonso, 1998).
- *Analizar las funciones y los efectos de los discursos.* Los discursos tienen fundamentalmente una dimensión pragmática y deben ser analizados atendiendo a su capacidad de acción, a su «performatividad». Una vez localizados y contextualizados los discursos, debemos preguntarnos cuáles son las funciones que tienen los discursos en la vida social, en la producción y transformación de las relaciones sociales: qué hacen y qué efectos producen (Molpeceres, Gómez Sánchez y Linares, 2002).

Marco analítico: las lógicas de justificación en el mundo contemporáneo

Para poder establecer los vínculos entre lo que «dicen» las personas y el mundo que nos rodea, necesitamos de un aparato teórico que lo posibilite. Para esta función hemos aprovechado el instrumental teórico planteado en Boltanski y Thévenot (1991) y Boltanski y Chiapello (2002): la lógica de las ciudades.

Este marco teórico pone el énfasis en dos dimensiones del discurso que consideramos clave, y que hacen de éste un modelo relevante y fructífero: enfatiza la dimensión performativa de los discursos y ancla su dimensión sociohistórica. O, dicho de otro modo: pone los discursos en relación con el sistema económico y el momento histórico en que circulan, y de este modo permite comprender sus efectos en el orden social.

La importancia de los discursos: el espíritu del capitalismo

La idea básica de Boltanski y colaboradores (Boltanski y Thévenot, 1991; Boltanski y Chiapello, 2002) es que los discursos desempeñan un papel especialmente importante en el marco del sistema capitalista. El capitalismo es un tipo de sistema que necesita la cooperación de muchos sujetos, sujetos que no siempre obtienen un beneficio tangible por sus esfuerzos, y cuya colaboración no puede obtenerse por la fuerza. En estas condiciones, es muy importante generar y hacer circular discursos que «convenzan» a las personas del sentido y el valor de lo que hacen, de modo que lleguen a prestar su cooperación de modo voluntario.

En otras palabras, el capitalismo no encuentra en sí mismo ningún recurso que le permita proporcionar razones para el compromiso; por lo tanto, para poder mantener su poder de movilización, debe apropiarse de creencias que gozan, en una época determinada, de un importante poder de persuasión y tomar en consideración las ideologías más importantes –incluidas aquellas que le son hostiles– que se encuentran inscritas en el contexto cultural en el que se desarrolla. El capitalismo, enfrentado a una exigencia de justificación, moviliza algo «que está ya ahí», algo que tiene la legitimidad garantizada, y le da un nuevo sentido asociándolo a la exigencia de acumulación del capital. Aquí entra en juego lo que los autores denominan espíritu del capitalismo.

Boltanski y Chiapello (2002, p. 46) denominan espíritu del capitalismo a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo; al conjunto de creencias

asociadas al orden capitalista que contribuyen a justificar este orden y a mantener, legitimándolas, las formas de acción y las disposiciones que son coherentes con él. Así, para conseguir la adhesión, el capitalismo ha incorporado un espíritu capaz de proporcionar perspectivas de vida seductoras y excitantes, y de ofrecer garantías de seguridad y argumentos morales para poder continuar haciendo aquello que se hace. Esta amalgama de motivos y razones varía en el tiempo de acuerdo con las expectativas de las personas a las que hay que movilizar, las esperanzas con las que han crecido y las formas adoptadas para la acumulación del capital en las diferentes épocas. Pero, en última instancia, estas justificaciones posibilitan el cumplimiento de tareas más o menos penosas y, de manera más general, justifican la adhesión a un estilo de vida favorable al orden capitalista.

De algún modo, pues, lo que Boltanski y colaboradores están afirmando es que el capitalismo es un tipo de sistema que requiere la adhesión voluntaria de las personas, y al cual la mera imposición arbitraria o por la fuerza tiende a resultarle disfuncional. Por eso es un sistema en el cual los discursos que justifican el orden social existente cobran una importancia crucial, ya que constituyen fuerzas esenciales para su mantenimiento y desarrollo.

La exigencia de legitimidad: la ciudad

Si el espíritu del capitalismo se alimenta de las ideologías y los sistemas de valoración inscritos en el contexto social e histórico en que se desarrolla, tiene una amplia variedad de éstos a su disposición. En cada sociedad existen, en un determinado momento sociohistórico, una pluralidad de lógicas de justificación que se consideran legítimas para fundamentar el orden y el funcionamiento de diversos ámbitos de la vida. Se puede valorar, por ejemplo, a las personas en función de su antigüedad, de su eficacia o de la fama que han logrado alcanzar; y, dependiendo de cuál de estos criterios de valoración se imponga, se considerará justo y pertinente un orden que otorga estatus y recursos a los sujetos en función de la antigüedad, eficiencia o fama que puedan demostrar. Asimismo, cada uno de estos criterios de valoración puede servir para justificar de modos diferentes el sentido de una actividad: cierta actividad se puede considerar una contribución valiosa por su funcionalidad para la consecución de ciertos fines -como sucede con muchas contribuciones laborales-, o bien porque constituye una aportación singular, original y única -como sucede con las creaciones artísticas-, y ambos argumentos remiten a lógicas de justificación diferentes. Los diversos

sistemas de valoración pueden coexistir en un momento determinado, y de hecho coexisten: no es el mismo, por ejemplo, el criterio por el cual se nos valora y se nos promociona en el ámbito laboral que el criterio por el cual se nos otorga autoridad en el ámbito familiar; y ninguno de ambos coincide con el criterio en función del cual se nos otorgan los derechos como ciudadano. El espíritu del capitalismo tiene a su disposición una gama de sistemas de valoración de los cuales puede echar mano para justificar las actividades necesarias para su funcionamiento. Pero, aun siendo plurales, estas diversas lógicas de justificación de las actividades y el estatus de las personas no son infinitas.

Una lógica de justificación, o un sistema de valoración y distribución de recursos, si quiere ser considerado legítimo y no arbitrario, debe atenerse a ciertas reglas (ver Boltanski y Thévenot, 1991), para un análisis de las condiciones que ha de satisfacer un orden social legítimo. Boltanski y Thévenot (1991) dieron el nombre de «ciudad» a aquellas concepciones del orden social que se han considerado legítimas a lo largo de la historia reciente de nuestras sociedades occidentales. Así, las ciudades son los órdenes sociales, o metafísicas políticas, que a lo largo de nuestra historia reciente se han construido respetando las constricciones que impone la legitimidad. Dichas «ciudades», o concepciones del orden social y de los sistemas en función de los cuales se ha de valorar a las personas y las actividades, son –por así decirlo– los repertorios básicos de los cuales hemos de extraer nuestros argumentos y nuestras justificaciones si queremos que sean considerados justos y pertinentes.

Boltanski y Thévenot (1991) identifican seis ciudades o lógicas de justificación en el marco de las sociedades occidental-capitalistas, cada una de las cuales está regida por un criterio de valoración diferente: la ciudad inspirada, la ciudad doméstica, la ciudad del renombre, la ciudad cívica, la ciudad mercantil y la ciudad industrial.

En la ciudad de la inspiración, el prototipo de grandeza es el santo que accede a un estado de gracia o la del artista que recibe la inspiración. Esta grandeza se revela en el propio cuerpo preparado mediante la ascesis, y tiene en las manifestaciones inspiradas –santidad, creatividad, sentido artístico, autenticidad...– la forma de expresión privilegiada.

En la ciudad doméstica, el valor de la gente depende de su posición jerárquica en una cadena de dependencias personales. Es una fórmula de subordinación establecida a partir de un modelo doméstico, donde la vinculación política entre los seres se entiende como una generalización de la vinculación generacional que conjuga tradición y proximidad –el «grande» es el primogénito, el abuelo, el padre... –; a quien se debe respeto y fidelidad a cambio de protección y apoyo.

En la ciudad del renombre, el valor no depende más que de la opinión de los otros, es decir, del número de personas que te otorgan crédito y estima. El criterio de ordenación es la realidad de la opinión de los otros y las reacciones de la opinión pública condicionan el éxito en esta ciudad.

En la ciudad cívica, el principio básico que fundamenta el orden social es la superioridad de lo colectivo, de la conciencia colectiva o la voluntad general. El grande en la ciudad cívica es el representante de un colectivo del que expresa su voluntad general. Son las personas colectivas las que son valoradas y, en consecuencia, el estatus se otorga a los individuos en función de su carácter reglamentario y representativo.

En la ciudad mercantil, el criterio que fundamenta el orden está representado por la competencia, que es al mismo tiempo el resultado de las acciones de los individuos movidas por el deseo que los impulsa a poseer los objetos, las mercancías.

En la ciudad industrial el criterio de valoración de personas y objetos es la eficacia y el resultado en la organización. La grandeza se fundamenta en la eficacia y determina la configuración de una escala de capacidades profesionales. Es el tipo de orden social en que los objetos técnicos y los métodos científicos encuentran un lugar central.

La relación entre ciudades y espíritus del capitalismo

Boltanski y Chiapello (2002) distinguen tres configuraciones históricas del capitalismo. El capitalismo mercantil hasta finales del siglo XIX sitúa en su epicentro la figura del burgués emprendedor y los valores burgueses. El capitalismo industrial, de las décadas centrales del siglo XX, pone su énfasis no tanto en el empresario concreto sino en la organización, y pivota en torno a la figura central del director y de los mandos. La configuración actual es la propia de un capitalismo mundializado que se sirve de las nuevas tecnologías: un capitalismo informacional en una sociedad-red (Castells, 2000) que, por su énfasis en la flexibilidad de todas las esferas de la vida, es denominado capitalismo flexible (Sennet, 2000).

Estas tres configuraciones históricas del sistema capitalista se corresponden con tres discursos dominantes, que se han ido sucediendo entre sí y mediante los cuales el sistema capitalista ha buscado fundamentar la legitimidad de sus actividades y del orden social que éstas generaban. Los dos primeros espíritus del capitalismo, en su afán por obtener legitimidad, anclaban sus justificaciones y extraían sus argumentos de los repertorios proporcionados por las seis ciudades identificadas por Boltanski y Thévenot (1991). El primer espíritu del capitalismo se apoyaba en un compromiso

entre justificaciones domésticas y justificaciones mercantiles. En cambio, el segundo espíritu del capitalismo invocaba justificaciones que descansaban en un compromiso entre la lógica industrial y la cívica.

Sin embargo, los nuevos discursos justificativos del capitalismo flexible –el tercer espíritu del capitalismo– se expresan de manera imperfecta mediante las seis ciudades tradicionales: ninguno de los órdenes sociales convencionales parece capaz de explicar la valoración actual de la actividad por sí misma, con independencia de su eficacia, o de la adaptabilidad como atributo valioso. Lo que conduce a Boltanski y Chiapello (2002) a postular la aparición de una séptima ciudad, que permite crear equivalencias y justificar posiciones de grandeza relativa en un mundo en red: la ciudad por proyectos. En la ciudad por proyectos, la grandeza de las personas se mide en relación al principio de actividad. La actividad está dirigida a generar proyectos o a integrarse en proyectos. La actividad se manifiesta en la multiplicidad de proyectos de todo tipo que pueden ser llevados a cabo y que hipotéticamente, deben ser desarrollados de forma sucesiva, constituyendo el proyecto, dentro de esta lógica, un dispositivo transitorio.

En síntesis, cada configuración histórica del sistema socioeconómico se encuentra en relación con diversas concepciones del orden social legítimo, justo y aceptable; concepciones éstas que a su vez sirven para justificar las actividades y formas de distribución que el nuevo sistema requiere. La educación es, sin duda, una actividad laboral y económica desarrollada en el marco de un sistema concreto y, que echa mano, para su justificación, de argumentos y sistemas de valoración similares a las que emplean otras actividades necesarias para la pervivencia del sistema capitalista. La relación entre las siete ciudades y los tres espíritus del capitalismo que esbozan Boltanski y colaboradores nos parece una herramienta útil para relacionar los discursos presentes en los docentes con las transformaciones de la sociedad en general, y del mundo de la educación en particular, encuadradas en la nueva reorganización del capitalismo: el capitalismo flexible.

Lógicas de justificación en el sistema educativo

J. L. Derouet (1989) se apoyó en el modelo de las ciudades para estudiar las organizaciones educativas francesas. El interés de este autor radicaba en identificar modelos normativos completos de instituciones educativas, donde se estableciera la coherencia

entre una definición específica de saber, una idea de infancia, una justificación de la selección escolar y una concepción de las relaciones naturales entre los agentes implicados, especialmente entre maestros/as y alumnos/as.

Al revisar las instituciones educativas francesas, Derouet llegó a la conclusión que las seis lógicas potencialmente legítimas definidas por Boltanski y Thévenot no estaban igualmente presentes en las instituciones educativas francesas: las lógicas cívica, doméstica e industrial sí daban respuesta de manera completa a las cuestiones planteadas, permitiendo articular un modelo puro de institución educativa regido por cada una de ellas. En cambio, las lógicas mercantil, inspirada y del renombre, por sus propias naturalezas, no permitían articular un modelo completo y coherente de institución educativa, sino que estaban presentes más bien en la denuncia de los modelos existentes.

El modelo educativo doméstico se centra en el potencial educativo del vínculo que se establece entre docente y alumno/a, educándose mediante el talante del maestro y la relación ejemplar docente/discente. La centralidad en el proceso educativo es la del «saber estar»; es decir, un trabajo docente centrado en la corrección y resocialización de los y las menores. La idea es que el proceso educativo salga del aula y se arraigue en el entorno local, dejando la puerta abierta a la necesaria participación de los padres, con la intención de lograr que el aula sea una extensión de la educación en el hogar.

El modelo educativo industrial apuesta por una educación centrada en la adquisición de pautas de ejecución, de métodos de realización y de conocimientos vinculados con tareas manipulativas. La apuesta pedagógica es, por tanto, por una formación centrada en el «saber hacer». La formación que se imparte rompe con las divisiones disciplinarias, buscando una formación que responda a la resolución de problemas técnicos, de tal forma que se utilizan contenidos transversales, interdisciplinares, al servicio de la capacitación profesional.

El modelo educativo cívico considera la educación como un instrumento social que busca reducir las diferencias entre los individuos mediante una formación que permita su promoción social. Desde aquí, la educación se vuelve un derecho ciudadano que el Estado debe garantizar. De esta manera, en la relación docente/discente el planteamiento cívico pretende evitar cualquiera tipo de trato preferencial y diferenciado entre el alumnado. Se debe impartir la misma formación a todos/as y evaluarlos con los mismos criterios. Se pone especial énfasis en la importancia de la formación básica, ya que ésta es una herramienta que le puede servir al alumnado en diversas tareas diarias para desarrollarse como ciudadano/a.

Resultados: discursos educativos presentes en docentes de PGS

En el discurso de los y las docentes de PGS entrevistadas en nuestro estudio, los tres modelos educativos arriba expuestos no aparecían «en estado puro», sino que se combinaban generando tres tipos híbridos de discurso docente: un discurso docente fundamentalmente doméstico -la educación como relación de tutela-; un discurso docente doméstico-industrial -la educación como relación maestro/aprendiz-; y un discurso docente doméstico-cívico -la educación como relación de empoderamiento-.

Por qué aparecen estos discursos y no otros, y por qué aparecen fundidos y combinados de estas formas particulares, es una cuestión que sin duda tiene que ver con la posición que ocupan los Programas de Garantía Social en el marco del sistema educativo, con el tipo de instituciones que los promueven y con las formas emergentes de gestión que se imponen en relación con ellos. Por este motivo, los discursos presentes en los docentes de PGS deberían aportar claves para aproximarnos también al estudio de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), el nuevo recurso educativo que viene a sustituir los PGS (Programas de Garantía Social) en el marco de la reciente reforma educativa española; ya que, sin ser idénticos, vienen a responder a los mismos problemas: el fracaso escolar caracterizado por la no obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.

Discursos dominantes entre los y las docentes de PGS

El discurso de la educación como relación de tutela

Con la consideración de la educación como relación de tutela pretendemos resaltar el tipo especial de vínculo que se establece en el marco de este discurso entre docente y discente, un vínculo de protección y de corrección al mismo tiempo. En este marco, el/la docente desarrolla el papel de guía y ejemplo hacia el alumnado, siendo estos elementos herramientas educativas fundamentales.

Este discurso enfatiza la corrección de hábitos. Se defiende que en la tarea educativa lo fundamental es la corrección de hábitos y las actitudes del alumnado. Esta es la pieza clave para poder hacer después cualquiera otra cosa. Esta focalización en la corrección de hábitos y costumbres pone de manifiesto una lógica doméstica docente, centralizada en los modales de los alumnos, en el «saber estar».

También está presente una línea argumental referida a la despreocupación familiar. Este discurso critica los excesos de permisividad, así como la falta de seguimiento e implicación de los padres en la educación de sus hijos –desde la lógica doméstica los padres son los principales agentes sociales, y la familia es la piedra angular de su modelo de sociedad.

Por otro lado, hay una tercera línea relativa al deterioro de la autoestima del alumnado. Parte de la premisa de que el alumnado llega a los PGS con la autoestima deteriorada, básicamente por las experiencias educativas previas y/o por un entorno familiar poco favorecedor. Así una tarea fundamental del trabajo docente es el acompañar en el proceso de recuperación de la autoestima, para poder extraer de cada cual todo lo que llevan dentro. En este proceso el/la docente hace de guía, de acompañante, de adulto con vida recorrida.

Por último, este discurso defiende la necesidad de atender a las necesidades especiales del alumnado y (re)personalizar de la educación. Este discurso considera que la educación estandarizada, típica del sistema educativo reglado, no es capaz de dar respuesta a la diversidad de alumnado que tienen los centros educativos. Desde aquí se defiende la necesidad de rebajar el nivel formativo y favorecer un aprendizaje en la medida de las posibilidades del alumno con una formación más adaptada a sus necesidades y carencias.

El discurso de la educación como relación maestro-aprendiz

No hemos encontrado una forma pura de docente industrial, sino que está presente en forma de dispositivo de compromiso con la lógica doméstica. Este híbrido lo hemos etiquetado como una manera de entender la educación en forma de relación maestro-aprendiz, y con esta etiqueta presentamos un tipo de discurso educativo en el que se resalta la apuesta por el disciplinamiento del cuerpo como herramienta educativa, así como la adquisición de hábitos productivos como objetivo de la tarea docente.

Este discurso destaca la importancia de los hábitos de disciplina. El respeto escrupuloso de las normas de funcionamiento va educando el cuerpo de los menores para poder asumir y desarrollar adecuadamente las rutinas productivas. Así, la disciplina en el PGS tiene como función desarrollar hábitos productivos en los menores: respeto de horarios, respeto de la estructura de mando, asunción de la rutina productiva... La disciplina es una condición necesaria para el trabajo productivo, ya que permite la adaptación de la persona a las técnicas aplicadas a la producción.

Por otra parte, denuncia la decadencia de la cultura del esfuerzo. Esta línea discursiva es propiamente un dispositivo de compromiso doméstico-industrial. Por un lado, se considera necesario el esfuerzo personal para poder aprender un oficio, un trabajo; en definitiva, para desarrollar de manera profesional una tarea productiva -lógica industrial-. Pero este esfuerzo no sólo es fuente de aprendizaje, sino que también lo es de configuración moral. Es una vía de aprendizaje para la vida adulta, así como para disciplinar el cuerpo y el carácter -lógica doméstica-. Desde este discurso se denuncia como en el mundo en el que vivimos se está perdiendo esta cultura del esfuerzo. También se denuncia el «presentismo» en el que se vive, donde se ha perdido la cultura de la postergación de la recompensa.

El tercer lugar, resalta la importancia de la práctica en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esta línea argumental puede tener una dominancia doméstica o industrial, según el sentido que se acabe dando a la práctica. En el caso doméstico, se hace referencia a una formación que prepare para la vida adulta, una formación que esté anclada en el entorno natural del alumno y que dé respuesta a las necesidades cotidianas del mismo. Por su parte, toma un cariz industrial cuando se defiende que la formación que se imparte a los alumnos debe ser práctica y aplicada, entendiéndose como práctica que sea manipulativa, que sea lo más parecida a la práctica profesional real; de tal forma que se pretende vincular la formación directamente con el ejercicio profesional.

Por último, este discurso defiende la necesidad de la individualización de la enseñanza en función de las capacidades personales del alumnado. Se considera que la educación estandarizada y homogénea, típica del sistema educativo reglado, no es la forma más adecuada de trabajar con el alumnado que acaba en los PGS. Para una respuesta adecuada es imprescindible adaptar los contenidos y las formas didácticas al alumnado, llegando si fuera posible a impartir una formación personalizada. El discurso de la individualización se ancla en unas lógicas o en otras dependiendo del objetivo que se pretenda conseguir: cuando hablamos de adaptar la enseñanza a las necesidades y capacidades de los alumnos, presenta una clara apuesta doméstica; defendiéndose una rebaja en el nivel formativo para favorecer un aprendizaje en la medida de las posibilidades del alumno. En cambio, si esta adaptación pretende rentabilizar el esfuerzo formativo, el anclaje es más bien industrial; considerándose un error dar la misma formación a todo el mundo ya que cada persona presenta unas capacidades y unas potencialidades diferentes «por naturaleza», y lo que hay que hacer es explotar estas diferencias y optimizar la formación de cada alumno, dándoles herramientas sólo para aquello para lo que muestren potencialidades -un modelo educativo centrado en la transmisión de un «saber hacer» diferenciado-.

El discurso de la educación como relación de empoderamiento

Hemos etiquetado este discurso como aquel que entiende la educación como relación de empoderamiento con el propósito de enfatizar un tipo discurso que mezcla elementos domésticos y cívicos, y que se caracteriza por apostar por una pedagogía que tiene como objetivo central la educación para la participación ciudadana, para «hacer ciudadanos adultos de pleno derecho».

Uno de los elementos diferenciales de este discurso es la defensa de la atención a la diversidad. Este argumento discursivo podemos entenderlo propiamente como un dispositivo de compromiso doméstico-cívico. Del lado doméstico presenta la opción por una alternativa pedagógica anclada en la realidad local y en las diversidades de colectivos y necesidades presentes en ésta, buscándose la adaptación educativa a esta diversidad. Este planteamiento se une al discurso cívico que considera la atención a la diversidad como una fórmula para reducir las diferencias de origen que presentan los alumnos, una forma de adaptar el principio básico del derecho a la educación.

Otro eje diferencial es apostar por la educación en medio abierto y la descentralización educativa. Se pone en cuestión el modelo de centro educativo cívico-industrial que considera fundamental desarraigarse del entorno inmediato del centro para poder mantener una postura educativa que evite contaminarse de los intereses locales. En cambio, se considera necesario abrir los centros educativos a la realidad sociales que les rodea, para que esta pueda entrar en los centros y para que los centros se involucren en su medio inmediato. Para posibilitar esta participación, se ve necesaria la descentralización educativa, que permita un funcionamiento más autónomo de los centros y un arraigo de las pautas educativas en espacios geopolíticos más próximos que el Estado, como la región, la comarca, la localidad, el barrio...; volviéndose éstos las unidades administrativas deseables que necesitan de esta descentralización para ser reales.

Al mismo tiempo se hace una defensa de planteamientos y prácticas educativas constructivistas. Este discurso enfatiza la importancia de articular una práctica pedagógica centrada en la participación activa de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento, poniendo en cuestión el modelo de relación pedagógica tradicional, donde los contenidos eran transmitidos unidireccionalmente por el/la docente y debían ser asumidos pasivamente por el alumnado.

Por último, se considera como un objetivo fundamental la educación para la convivencia ciudadana. Se centra en la finalidad social de la relación educativa, que sería el acompañamiento de la persona en su incorporación a la vida ciudadana adulta. De esta forma, la relación educativa salta los muros de los centros educativos y se arraiga en el entorno social, centrándose en formar para la participación ciudadana activa.

¿Un nuevo discurso docente? El discurso de la educación como relación de intermediación

Aunque los tres discursos descritos anteriormente son los dominantes entre las personas entrevistadas, encontramos indicios de la articulación de un cuarto discurso que no cuadra adecuadamente con las tres lógicas dominantes. Son indicios de un «proceso de desubstancialización» de la relación educativa, que pasaría a ser concebida como mero instrumento de otros fines que la exceden.

Estos indicios se materializan en un discurso de la educación como una relación de intermediación. Lo hemos denominado así porque su punto central es la consideración de la tarea mediadora del docente. Su función en este sentido sería poner en contacto, conectar: personas, recursos, intereses... No lo consideramos un discurso «nuevo» en un sentido estricto, sino más bien un discurso fruto de la combinación de elementos de los otros discursos presentes en este campo, y que hemos caracterizado anteriormente, pero que no los acepta tal cual vienen sino que los recombina, adapta, recicla y resignifica; poniéndolos al servicio de la lógica conexionista y de los principios de actividad y empleabilidad.

Por un lado, resignifica algunos de los elementos más característicos del discurso de la educación como relación de tutela, sobretudo en lo relativo a la centralidad del establecimiento de relaciones afectivas fuertes entre docente/discente como una herramienta necesaria para hacer posible el proceso de enseñanza/aprendizaje. Desde la óptica conexionista, se rescata la centralidad de las relaciones informales, de los contactos, de la afectividad...; pero resignificándola y poniéndola al servicio de la articulación en red. Lo informal permite el establecimiento de contactos, la puesta marcha de proyectos, la conexión entre personas sin la necesidad de regulaciones y estructuras delimitadas formalmente.

También reutiliza elementos propios del discurso de la educación como relación maestro/aprendiz. Toma el afán optimizador del que quiere impregnar este discurso, de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este interés es recuperado por el discurso conexionista, pero cargándolo de un nuevo sentido, ya que aquello que se debe optimizar es la empleabilidad de los y de las participantes en los PGS. No se quiere maximizar su formación, sino mejorar su posición para poder ser llamado a participar de nuevos proyectos.

Por último, recicla elementos del discurso de la educación como relación de empoderamiento, produciéndose en este caso una radicalización de los postulados constructivistas, cargando toda la responsabilidad del aprendizaje sobre el alumnado.

El alumnado pasa a ser el último y único responsable de su formación, y el docente es exclusivamente un mediador que sólo debe preocuparse por estimular la empleabilidad de sus alumnos; y en este sentido todo puede ser útil, independientemente de que implique o no una relación educativa. Si desde un punto de vista constructivista, la motivación es un instrumento para hacer partícipe al alumnado en su proceso formativo, desde la lógica conexionista se vuelve una finalidad en sí misma: la finalidad de «permanecer activos continuamente».

Reflexión final: la (dis)funcionalidad de los discursos educativos

Una vez presentados los diversos tipos empíricos de discursos educativos, llega el momento de reflexionar sobre su funcionalidad en el marco sociohistórico en el que nos encontramos; en definitiva, estudiar la dimensión performativa de los discursos. Esta «performatividad» la planteamos en relación con las líneas argumentales de los nuevos discursos dominantes en el capitalismo flexible, lógicas de justificación delimitadas por el tercer espíritu del capitalismo y la ciudad por proyectos.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de tutela

A primera vista, este discurso presenta elementos marcadamente contradictorios con los nuevos aires que soplan desde el tercer espíritu del capitalismo. La coherencia vital doméstica y la necesidad de estabilizar las relaciones establecidas para que puedan ser realmente educativas choca con la movilidad, el cambio y la adaptación que se reclama de las personas a la ciudad por proyectos.

Pero pensado con un mayor detenimiento, la postura doméstica no atenta ni pretende bloquear los elementos fundamentales de una gestión por proyectos, que encarna en el día a día las prácticas en el seno de un mundo conexionista. Por el contrario, este discurso mantiene una buena relación con las lógicas del nuevo capitalismo ya que abandona la concepción de la educación como un derecho universal con pretensiones igualitarias, defendiendo un modelo educativo adaptable, flexible, diversificado,

desregulado, sin pretensiones de promoción social. Este discurso permite la entrada de las críticas del tercer capitalismo en la organización y las lógicas cívico-industriales que rigen la arquitectura del sistema educativo reglado. Además, este discurso necesita de ciertos elementos de la lógica conexionista –los cuales están presentes en los PGS–, como la falta de regulación en cuanto a contenidos, la capacidad de adaptación y la flexibilidad del funcionamiento por proyectos. De estos márgenes de maniobra se benefician los planteamientos domésticos para introducir su modelo educativo, más personalizado, más próximo a los alumnos.

Así, los planteamientos que se introducen por la puerta de atrás mediante el PGS en el seno del sistema educativo son principios que atacan directamente a los principios cívico-industriales que sustentan el sistema educativo reglado. Ponen en cuestión los principios de homogeneización y trato igualitario, pidiendo un trato personalizado y adaptado a las necesidades y capacidades de los alumnos, y por lo tanto una desregulación de las rigideces que caracterizan las formas y los contenidos educativos al sistema educativo reglado; siendo estos planteamientos concordantes con los articulados desde la lógica conexionista, favoreciendo la entrada de sus lógicas «escondidas» bajo un discurso doméstico.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación maestro/aprendiz

Sobre lo que hace más énfasis este discurso es en la socialización disciplinaria de la mano de obra de baja cualificación –como son las personas formadas en los PGS–. Las personas de baja cualificación están siendo formadas para trabajar en el mercado laboral secundario –el caracterizado por su precariedad, movilidad, inestabilidad, baja cualificación, baja remuneración...–, y en este mercado en ascenso no son los conocimientos punteros ni la alta cualificación aquello que se valora, por el contrario lo central es el mantenimiento de la disciplina productiva que implica un trabajo rutinario y que necesita una escasa cualificación para su adecuada realización.

Además, este discurso docente comparte y defiende algunos de los elementos ya mencionados como propios del planteamiento docente doméstico anterior, sobretudo aquellos considerados neoconservadores, como la necesidad de romper el discurso cívico de la igualdad y la homogeneización educativa, por una educación en este caso no sólo vinculada con el «saber estar» doméstico sino también con un cierto «saber hacer», aunque muy básico, una educación diferenciada y diferenciadora. También se pone el

énfasis en los valores educativos tradicionales, sobretodo en la disciplina, con su doble sentido moral y productivo.

En conclusión, este discurso se centra en disciplinar los cuerpos de los alumnos, aportando una cualificación profesional básica, que tiene como efecto más evidente el de disciplinar un grupo poblacional orientado a asumir trabajos de baja cualificación y de alta precariedad; modelando sus cuerpos para adaptarse a las prácticas y lógicas de gestión y producción del capitalismo flexible en el mercado secundario.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de empoderamiento

El discurso de la educación como relación de empoderamiento se diferencia claramente del resto por defender la necesidad de atender a la diversidad y reducir la rigidez de las herramientas educativas, con la pretensión manifiesta de conseguir el ideal cívico de la educación para todos y todas. De esta forma, lo podemos entender como una actualización del compromiso cívico con la educación universal, y una demanda de fortalecer la componente cívica del compromiso cívico-industrial que implica al sistema educativo reglado. En este sentido, parecería una postura antagónica con los nuevos aires que provienen del capitalismo flexible, que pretende desmontar los acuerdos cívicos-industriales que configuraban el modelo social de la Sociedad Salarial -entre de ellos también la educación homogeneizadora y de masas-. Además, se plantea la apertura del sistema educativo al entorno ciudadano, a participar de la vida política local así como formar al alumnado para ser personas activas como ciudadanos y ciudadanas; lo que parece caminar a contracorriente de los planteamientos individualistas del capitalismo flexible.

Pero esta actualización del compromiso cívico de la educación presenta una peculiaridad muy significativa, como es el hecho de plantear la necesidad de ser más flexibles, de adaptar los contenidos a las capacidades de los alumnos...; es decir, introducir dinámicas en el seno del sistema educativo que favorezcan su flexibilización y adaptabilidad. Estos planteamientos de raíz doméstica, al mismo tiempo lo que hacen es fomentar la desregulación del sistema, permitiendo la entrada de planteamientos característicos del capitalismo flexible. Es decir, con la intención de mejorar la respuesta cívica del sistema educativo y adaptarlo a la diversidad de problemas educativos con los que se enfrenta, lo que se hace también es abrir la puerta a la entrada de las lógicas del mundo conexionista a través una justificación cívica.

En conclusión, las demandas de un sistema educativo más flexible y que responda a la diversidad de necesidades del alumnado, piden una menor rigidez y estandarización de la práctica educativa, lo cual camina de la mano de las exigencias de desregulación y flexibilización provenientes del capitalismo flexible.

La (dis)funcionalidad del discurso de la educación como una relación de intermediación

Este discurso representa la adaptación de aquello que se espera como relación de grandeza entre grandes y pequeños en el mundo conexionista en un proyecto formativo como los PGS. La persona «grande» está centrada en estimular la actividad y la empleabilidad, y queda en manos de las «pequeñas» aprovechar las oportunidades como agentes activos y únicos responsables de su situación en la red. Vendría a ser un claro ejemplo del individualismo en red característico de la ciudad por proyectos y de aquello que ha venido a denominarse nuevo prudencialismo (De Marinis, 1999) como aquella forma de funcionar por parte de las personas en el seno del capitalismo flexible, donde el sujeto tiene la responsabilidad individual de fluir socialmente y de evitar todo tropiezo que él mismo se pueda poner, siendo «empresario de sí mismo».

Las reflexiones realizadas hasta este punto, generan también posibles interrogantes en relación a la nueva herramienta educativa que substituye a los PGS, los PCPI. Su regulación dentro de la LOE -artículo 30- parece mostrar un mayor grado de formalización y control sobre estos programas que la que tenían los PGS, al disponer su relación con el nuevo Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional español así como su relación con la obtención del graduado de la ESO. ¿Esta mayor formalización podrá revertir la tendencia conexionista de los PGS? Por otro lado, al introducir en el propio texto de la Ley la posibilidad de que diversas entidades, tanto públicas como privadas, participen en su implementación, así como otros elementos ya presentes en la regulación de los PGS, ¿no se está consolidando la tendencia a la descentralización educativa de los últimos años? En definitiva, ¿los PCPI, no son un ejemplo más de los mecanismos de control a distancia característicos de las lógicas neoliberales y del capitalismo flexible, y por lo tanto, consolidan la entrada de las mismas en el seno del sistema educativo?

Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.
- ARONOWITZ, S.; DIFAZIO, W. (1994): *The jobless future, sci-tech and the dogma of work*. Minnesota, University of Minnesota Press.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. (1991): *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid, Alianza.
- DELADALLE, G. (1996): *Leer a Pierce boy*. Barcelona, Gedisa.
- DE MARINIS, P. (1999, octubre): *La disolución de lo social y la reinención de la comunidad (apuntes para una sociología de la postsocialidad)*. Comunicación presentada en el XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Concepción, Colombia.
- DEROUET, J. L. (1989): «L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires», en L. BOLTANSKI; L. THÉVENOT (eds.): *Justesse et justice dans le travail*. Paris, PUF.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, L. (2002): *Procesos de subjectivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea*. Tesis Doctoral, Departament de Psicologia Social i Psicobiologia, Facultat de Psicologia, Universitat de València. València, España.
- HEILBRONER, R. L. (1986): *Le capitalisme, nature et logique*. Paris, Económica.
- MOLPECERES, M. Á.; GÓMEZ SÁNCHEZ, L.; LLINARES, L. I. (2002, septiembre): *Los discursos cotidianos de legitimación del trabajo en los profesionales de la inserción sociolaboral*. Comunicación presentada en el IV European Congress of Community Psychology. Barcelona.
- RAGATT, P.; EDWARDS, R.; SMALL, N. (1995): *The learning society: challenges and trends*. London, Routledge.
- SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.
- VARELA, J. (1991): «El triunfo de las pedagogías psicológicas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 56-59.
- (1995): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo», en J. LARROSA (eds.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, La Piqueta.