

---

TECNOLOGÍAS Y DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS EN LA REFORMA EDUCATIVA (LOMCE) ESPAÑOLA:  
HACIA EL SUJETO EMPRENDEDOR Y LAS FRONTERAS SOCIALES

*Daniel Parajúa Navarrete<sup>1</sup>, Adela Franzé Mudanó<sup>2</sup> y Erika García González<sup>3</sup>*

RESUMEN

En el presente texto desarrollamos un examen pormenorizado de la reforma educativa en curso en España, al amparo de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en el año 2013. Pretendemos desplegar un análisis crítico de dicha reforma atendiendo a los dispositivos específicos que ha generado y que tienen un efecto claro en las trayectorias escolares. Partiremos del estudio de ese conjunto de prácticas, discursivas y no discursivas, para dar cuenta de las subjetividades concretas que produce, acordes con ciertas cualidades comportamentales. Nos interesamos por cómo se ha redefinido el sistema educativo –flexible, “adaptado” a la diversidad de alumnos– y la delimitación misma del sujeto educando, sobre el cual se ha focalizado la centralidad de la autonomía y el desarrollo de competencias.

Estos dispositivos pedagógicos, por un lado resignifican la relación de los sujetos con el saber, y por otro, tienen un efecto claro en la multiplicidad de itinerarios formativos que son acordes con los procesos de construcción diferencial de las poblaciones. La resignificación naturalizante de la “diversidad”, que borra su carácter sociocultural al plantearla en términos de “talentos”, desestima de partida la consideración de una educación que tome en cuenta la variabilidad intercultural. A partir de la constatación de las implicaciones de estos aspectos, creemos necesario vincular los dispositivos de la LOMCE con el contexto productivo en el que se inscribe. Así insertamos esta reforma en el marco más amplio de las políticas neoliberales que, entre otras cosas, reconfiguran la condición del trabajador por la del sujeto empleable, con consecuencias palmarias en la percepción de los derechos ciudadanos mismos.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma educativa, dispositivos pedagógicos, inclusión diferencial, políticas neoliberales.

ABSTRACT

In this text we develop a close exam of the current educational reform in Spain, specifically around the Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) passed in 2013. We pretend to display a critical analysis of this reform taking a look to specific devices that are generated, with a clear effect on school trajectories. We start studying a group of discursive and non-discursive practices, to show later the subjectivities that are produced, according to certain behavioral characteristics. We are especially interested in how this educational system is redefined –flexible, adapted to student’s diversity– and how these students are reshaped with the central focus on autonomy and the development of competences. These pedagogic devices also reshape the relationships between subjects and knowledge, and have a clear effect on multiple educational trajectories, all of it in line with the process of differential construction

---

<sup>1</sup> Departamento de Antropología Social y Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas, s/n, 28223, Madrid. dparajua@pdi.ucm.es

<sup>2</sup> Departamento de Antropología Social y Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid. adelafranze@cps.ucm.es

<sup>3</sup> Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid. erikagar@ucm.es

of population. The naturalizing resignification of “diversity”, which deletes its sociocultural character when is exposed in terms of “talents”, rejects right from the beginning any consideration about an educational system which keeps in mind intercultural variability. However, we believe that is necessary to link the LOMCE’s devices with a wider productive social context. Thus, we finally frame the reform in current neoliberal policies, which, among other things, transform the workers social condition to employable subjects, with clear consequences on social rights perceptions.

KEYWORDS: Educational reform, pedagogic devices, differential inclusion, neoliberal politics.

Manuscrito recibido: 4 de enero de 2018

Aceptado para su publicación: 4 de marzo de 2018

## INTRODUCCIÓN

El 20 de noviembre de 2013 las Cortes Generales de España aprueban la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). En mayo de ese mismo año se había presentado el proyecto de Ley para ser discutido en el Parlamento y, durante su tramitación en la Cortes, ningún grupo político allí presente, salvo el Partido Popular –que gobernaba en mayoría– apoyó dicha iniciativa legislativa<sup>4</sup>. La historia de oposición a la LOMCE arranca, no obstante, desde un año antes, cuando en 2012 se conocen los primeros borradores. No sólo desde los partidos políticos es discutida; buena parte de la comunidad educativa española muestra un claro y frontal rechazo a esta Ley, concretado en numerosas manifestaciones y una huelga de todos los sectores educativos el 16 de mayo de 2013<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> El Partido Popular es el principal partido que representa a las derechas en España (incluyendo a las figuras más conservadoras en lo político y moral hasta las posturas liberales y neoliberales) que, además, ha tenido responsabilidad de gobierno en la historia democrática actual que arranca en 1978, con legislaturas presididas por José María Aznar y Mariano Rajoy, actual presidente de Gobierno.

<sup>5</sup> Para el lector no familiarizado con las disputas políticas en España, cabe señalar que la alternancia de partidos en el Gobierno (bien de la Unión de Centro Democrático -UCD-, del Partido Socialista Obrero Español -PSOE- o el Partido Popular PP) ha ido acompañada de propuestas de reformas educativas con importantes matices que las aproximaban a las tendencias ideológicas del partido en el Gobierno, desencadenando movilizaciones y protesta

Las principales críticas vertidas entonces se centraban en el carácter clasista y segregador de la nueva organización del sistema educativo español que, además, no afrontaba con decisión un apoyo claro a la escuela pública –sometida entonces a numerosos recortes de personal y presupuestarios en el marco de la crisis financiera– en contraste con los diferentes guiños que la Ley lanzaba a la escuela privada y concertada<sup>6</sup>, en su mayoría ligada a la Iglesia Católica. Por lo demás, el disenso alcanzó a la cuestión autonómica, cuando varias comunidades autónomas se opusieron a la Ley dada la relegación de las lenguas autonómicas cooficiales, y al considerar que entraba en conflictos con la legislación autonómica. Sin quitar valor a los contenidos de estas críticas, pretendemos resituar el foco de análisis en el tipo de operativos y dispositivos concretos que dicha Ley implementa, y en su relación con la producción de un nuevo tipo de sujeto-alumno.

Nuestro interés aquí, fruto de un proceso de trabajo colectivo<sup>7</sup>, es el de desplazar el análisis

de diferente intensidad en cada legislatura. La propuesta y aprobación de la LOMCE, no obstante, ha supuesto uno de los ciclos más intensos de protestas.

<sup>6</sup> La educación concertada es aquella cuya administración es privada, pero su financiación es mayoritariamente pública.

<sup>7</sup> Las reflexiones aquí expuestas han sido en parte desarrolladas en el seno del grupo temático Antropología y Derechos Humanos, del Instituto Madrileño de Antropología (IMA). En este contexto de trabajo, abordamos el análisis discursivo de la LOMCE y su potencial performativo: la ley forma parte de una manera de

crítico de la LOMCE al contexto en el que se produce, situándolo en el curso de los cambios más amplios que tienen lugar en la Unión Europea y en España –pero no sólo ahí– y que afectan muy claramente al diseño de los nuevos modelos y sistemas educativos.

Portanto, el punto de partida que aquí adoptamos debe contemplar necesariamente la inclusión de la reforma de la LOMCE en el marco de otras tantas transformaciones desarrolladas a partir de la nueva racionalidad neoliberal. Entendemos, siguiendo a Boltanski y Chiapello (2002), y a Laval y Dardot (2013), que el proceso capitalista-productivo –y por tanto su racionalidad– no se agota en las formas organizacionales o jurídico-contractuales, sino que requiere para ponerse en marcha, alguna forma de relación subjetiva, de implicación personal –disposiciones y predisposiciones– o, dicho de otro modo, apunta a la construcción de un “espíritu” (Laval y Dardot 2013), capaz de movilizar a los sujetos en su relación con el trabajo y con el modelo social general. Por tanto, los mecanismos regulatorios externos, específicos de un régimen económico, se transforman en conducta de los agentes proponiendo un cierto tipo de sujeto. En este sentido, hay que señalar, con aquellos y otros autores –Elías 1990; Foucault 1990–, que una característica de la modernidad occidental, es el desplazamiento paulatino del poder ejercido desde fuera, al del control sobre uno mismo, por uno mismo, que tiende a constituir y organiza las acciones dentro de

---

imaginar el mundo social, un discurso estructurante que contribuye a conformar la manera en que este es aprehendido. Retomando la labor de los y las antropólogos/as interesados en los derechos, entendemos que trabajar sobre una “ley” (destinada como en este caso a establecer los contornos del derecho a la educación) no implica equiparar el discurso legal con las prácticas que la ponen en marcha (en contextos complejos, contradictorios y a menudo “contestados”). Ni, por ello mismo, pretende sustituir el análisis situado de sus “usos”. No obstante, pensamos a la luz de las aportaciones de Cowan, Dembour y Wilson (2001), que se justifica en tanto es factible, y necesario, extraer los supuestos implícitos acerca del mundo social, de los “sujetos” que se prefiguran y, en suma, la teoría social que subyace al marco legal, sustentando y animando sus recomendaciones políticas (Cowan, 2010: 71).

ciertos límites y desde el interior (auto-gobierno) de los individuos. Tenemos en cuenta, por tanto, la relación de dependencia histórica de las instituciones educativas –entre otras– respecto a los contextos productivos en los que se insertan y el papel específico de esas instituciones en la conformación de poblaciones, un proceso que incluye la producción de subjetividades acordes con ciertas cualidades comportamentales, a través de “tecnologías del yo” (Foucault 1990).

A partir de aquí, nos interesamos por el despliegue de un conjunto más o menos articulado de dispositivos que la LOMCE pone en marcha, que no pueden ser tomados de forma aislada o independiente unos de otros.

Creemos, en todo caso, necesaria una breve mención a la noción de dispositivo. Desde luego se le debe a Foucault el esbozo de este concepto. Pero nos interesan especialmente las aportaciones de Lahire (2006) quien lo operacionaliza en el marco del contexto escolar y de las nuevas pedagogías de la “autonomía”. Para este autor “un dispositivo es un conjunto relativamente coherente de prácticas, discursivas y no discursivas, de arquitecturas, de objetos o máquinas, que contribuyen a orientar las acciones individuales y colectivas en una dirección” (Lahire 2006:304). En términos de Agamben (2017) esta noción permite focalizar cualquier cosa, por menuda que sea, –un bolígrafo, la escritura, la filosofía, un examen... etc.– que tenga la capacidad de interceptar las conductas de los seres vivientes, y con las cuales el individuo se ve llamado a establecer un cuerpo a cuerpo, a confrontarse. Ella conduce, sobre todo, a sortear la tentación de reducir las relaciones de poder a formas centralizadas, genéricas y/o abstractas –el Estado, la ley, los “aparatos”, “la sociedad”, “la escuela”...–, e igualmente evitar la perspectiva –tan común en el universo escolar– meramente declarativa de “los valores” e impositiva de las normas. Se trata, en todo caso, de captar los procesos de subjetivación resultantes, los efectos sobre las conductas y el modo en que son *conducidas y orientadas*.

Aclarado este punto, sugerimos que los dispositivos puestos en marcha con la reforma, pueden ser analizados como momentos de subjetivación:

en el sentido en que *tienden a incitar o movilizar, comprometer o afectar* los recursos personales, estableciendo el campo de los posibles e implicando al sujeto en un sentido específico. Parece importante por lo dicho poner especial atención en aquellas instancias que toman formas menos abiertas, son más sutiles o que precisamente por su alto grado de estandarización (concretadas en actividades e instancias altamente objetivadas, codificadas en evaluaciones, y despersonalizadas), tienden a ocultarse sus funciones subjetivantes.

Nos detendremos en algunos de estos dispositivos dirigidos a la movilización de los sujetos (Donzelot 2008). De modo específico, nos referimos a la peculiar manera que establece la LOMCE de delimitar los sujetos en torno al talento y la autonomía, al empeño que muestra en el desarrollo de las denominadas “competencias”, así como al despliegue de itinerarios formativos y de dispositivos evaluativos.

## DISPOSITIVOS

### *El reconocimiento de los talentos y el sujeto autónomo*

En el preámbulo de la LOMCE podemos encontrar una clara delimitación de los educandos, unos sujetos con cualidades reconocidas en términos naturalizados. Se trata del sujeto con “talento”:

“Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que

puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional”. (Preámbulo I LOMCE 2013).

En todo caso, afirma la LOMCE; no todos los estudiantes tienen el mismo talento. La LOMCE aborda la diversidad desde unas supuestas características inherentes a los sujetos, y reconoce la diversidad de capacidades, sueños y, por tanto, de trayectorias –como más adelante desarrollamos–. En este sentido, el propio sistema educativo establecido con esta Ley no pretende homogeneizar estudiantes ni trayectorias, por el contrario, debe volcarse en atender estas diversidades, entendidas como propiedades desocializadas e individualizadas. Por otra parte, la LOMCE acentúa su propuesta naturalizada del talento cuando pone un énfasis especial en el desarrollo de la autonomía de los sujetos, entendida ésta como uno de los valores centrales de la actividad educativa. No está de más observar aquí cómo ésta es precisamente una de las cuestiones con las que la racionalidad neoliberal conecta con los valores humanistas de la actividad educativa y con buena parte de las reivindicaciones de desarrollo de los propios docentes. “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país” (Preámbulo I LOMCE 2013).

Pero en la LOMCE encontramos una particular versión de la autonomía, definida como algo parecido a la autosuficiencia y a la capacidad de los sujetos para gobernarse y conducirse en un entorno cambiante e incierto ante el cual, por cierto, no caben las actitudes de desidia ni las derrotistas. En el texto, la sugerencia de la necesidad de esa autonomía se acompaña con otra que introduce

normas y costumbres para poder participar de un modo adecuado en la vida social: “La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad”. (Preámbulo IV LOMCE 2013).

Este peculiar reconocimiento de los talentos individuales justifica la necesidad de desarrollar un trabajo intenso sobre las actitudes que, en el lenguaje de la LOMCE, se resignifican como competencias. A ellas debe dedicarse una atención permanente por parte del sistema educativo.

#### *El desarrollo de las competencias transversales: trabajar las actitudes*

“La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma” (Preámbulo IX LOMCE 2013). Por otro lado, cabe reparar en las llamadas “competencias transversales” y básicas que la LOMCE se propone estimular y forjar desde edades tempranas, formando “personas activas”, con “autoconfianza”, “aceptación del cambio”, “emprendimiento e innovación”, “autonomía”, “entusiasmo”, “constancia”: “Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje

no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona”. (Preámbulo IV, LOMCE, 2013). Aquí se atisba con más claridad, como señalan Laval *et al.* (2012) que la nueva escuela capitalista –coronada en España por la LOMCE–, responde a un movimiento que concierne simultáneamente a las estructuras escolares y a las subjetividades.

La LOMCE contempla siete competencias clave: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. Las dos primeras hacen referencia clara a las capacidades relacionadas con el manejo y dominio de saberes considerados centrales (matemáticas, ciencia y lectoescritura) si bien incluyen matices que denominaríamos actitudinales: así, por ejemplo, en relación a la comunicación lingüística, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España destaca en el desarrollo de esta competencia algunos de sus componentes actitudinales:

“El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente”. Y más adelante “la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad”. En relación a la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología se señalan

igualmente otros componentes de carácter actitudinal: “La competencia matemática incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad”, y también “asimismo, estas competencias incluyen actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología, el interés por la ciencia, el apoyo a la investigación científica y la valoración del conocimiento científico; así como el sentido de la responsabilidad en relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte s/f).

Por lo demás, las cinco competencias clave restantes se refieren con claridad meridiana a las capacidades y disposiciones enunciadas por el mismo Preámbulo de la Ley –autonomía, entusiasmo, constancia, iniciativa–. En todo caso, cabe recordar que la LOMCE modifica sustancialmente la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006, pero no la sustituye. Ya en la LOE aparecen las competencias básicas como elementos centrales del sistema educativo español (Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender, Autonomía personal) donde se apunta al desarrollo posterior y resignificación de las actitudes en la LOMCE. En este sentido, es necesario contextualizar el peso otorgado al aprendizaje actitudinal enfocado a las nuevas exigencias del mundo del empleo más allá de la temporalidad de la LOMCE. Efectivamente, desde la década de los 90 del siglo pasado, y a tenor de las políticas europeas, se va conformando una lógica que prima la adquisición de comportamientos normalizados y apunta a la adquisición de disposiciones acordes con las exigencias del mercado laboral en el contexto neoliberal.

En definitiva, la formación privilegia el desarrollo de las competencias actitudinales y comportamentales, esto es, aquellas que son directamente transferibles a toda la organización flexible del trabajo y que éste exige. Los saberes ligados a la cultura de los oficios y profesiones son sometidos a una lógica nueva: se trata antes que nada de la adquisición de un comportamiento normalizado, común a todas las salidas profesionales, a todas las situaciones de aprendizaje y de trabajo, y a todas las condiciones híbridas que caracterizan hoy la transición de los períodos formativos al mundo del empleo. En ese sentido, la introducción de este tipo de competencias, y las reducciones curriculares, pueden explicarse como lo ha analizado Hirtt (2009), por cuanto la función de la escuela antepone a la transmisión de conocimientos, la de cualidades genéricas (llamadas “competencias transversales”) así como la forja de capacidades individuales para actualizar por sí mismo sus conocimientos y habilidades en función de las expectativas cambiantes de sus empleadores, de los ritmos productivos, de la imprevisibilidad de los cambios tecnológicos, de las consecuentes exigencias variables de estos mercados y, por ende, la *disposición* a adaptar su carrera laboral– profesional a cada paso. El Consejo de ministros europeos señala que los estudiantes de hoy “tendrán oficios que todavía no existen (...) Tenemos que mejorar la capacidad de la educación y de la formación profesional para responder a las exigencias cambiantes del mercado de trabajo”, y por ello la enseñanza tiene como fin prioritario “preparar ciudadanos capaces de aprender a lo largo de la vida, de ser autónomo” (Comisión Europea 2012: 6). La responsabilidad del Estado, a partir de ahora, es crear las condiciones que aseguren esta búsqueda de empleabilidad (Consejo de Europa 2009: 119). En ese sentido, se trata de la fabricación de una subjetividad preparada actitudinal o mentalmente para la necesaria gestión individual de su *stock* de competencias y para la aceptación de su readaptación continua. Dicho de otro modo, las competencias transversales anteponen un nuevo modo de conducta en armonía con la lógica de la empleabilidad y las exigencias del mercado: se trata antes de “actitudes” y de “un carácter”, que del domino

de los saberes característicos y constitutivos de los oficios y las profesiones.

El énfasis puesto por la LOMCE en el trabajo específico sobre las actitudes y las competencias comportamentales es simultáneo a otra operación de gran calado: la simplificación y reducción de los currículos. El interés por garantizar “la efectividad en la adquisición de competencias básicas”, requiere de este importante desplazamiento que implica un subrayado –a veces casi obsesivo– por los conocimientos básicos e instrumentales, que incluyen la lecto-escritura, las matemáticas, las habilidades comunicativas y el uso de las nuevas tecnologías. En este viraje, se eliminan algunas asignaturas de humanidades de los itinerarios obligatorios en la etapa de Secundaria (como es el caso del Latín y la Filosofía)<sup>8</sup>. Hay que tener en cuenta que todo ello conforma una delimitación específica de lo que constituyen los conocimientos válidos y pertinentes, enunciando así toda una teoría implícita acerca de los saberes centrales.

La importancia capital de las actitudes se concreta en novedosas modalidades de organización del trabajo y de planificación de la actividad educativa, que debe incluir las inéditas formas de evaluación, atendiendo a los criterios de logro y adquisición de competencias por medio de estándares y resultados de aprendizaje evaluables. Esto va a determinar, a su vez, el abordaje de las materias escolares y el despliegue de todo un campo de “innovación” que afecta a las actividades mismas que realizarán los alumnos. Como ya hemos señalado en otro lugar (García y Parajuá 2017), esta modalidad de trabajo queda especialmente ejemplificada con los “proyectos” o los “trabajos por proyectos” que las escuelas empiezan a desarrollar y a exhibir. Este estilo de trabajo logra resignificar el reconocimiento del potencial de los alumnos (“los

niños son creativos e imaginativos por naturaleza, con ganas de aprender y compartir experiencias”) y las nuevas modalidades de trabajo (“trabajar en el aula de forma multidisciplinar contenidos de diferentes disciplinas”, “introducir el aprendizaje colaborativo”), en proyectos de emprendimiento donde se deben desplegar, sobre todo, actitudes y disposiciones<sup>9</sup>.

En todo caso, la diversidad de talentos y el trabajo permanente sobre las actitudes-competencias de los alumnos tiene que insertarse en los procesos e itinerarios más adecuados para cada sujeto.

### *Itinerarios*

“Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permi-

<sup>8</sup> Junto a ello, merece la pena destacar la aparición de un conjunto de asignaturas que toman sentido en torno a una cierta versión de lo económico y el empleo. Así aparecen materias de iniciación a la cultura emprendedora, matemáticas aplicadas al contexto personal, Economía de empresa, o los denominados proyectos de “4º ESO+ empresa”, dirigidos a alumnas de 15 y 16 años y consistentes, entre otras cosas, en la realización de prácticas en empresas durante tres o cuatro días.

<sup>9</sup> Es necesario hacer una breve aclaración en este punto: todo aquello que de una forma u otra se refiere al “aprendizaje colaborativo” no es, en realidad, ninguna novedad. Nos referimos aquí a reinterpretaciones y resignificaciones de metodologías que en muchos casos ya fueron impulsadas e implementadas en tiempos anteriores, habitualmente en el marco de propuestas de renovación pedagógica progresistas.

tirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo”. (Preámbulo V LOMCE 2013).

La justificación de la necesidad de itinerarios diversos para los estudiantes se basa en la delimitación individualista del sujeto en la perspectiva neoliberal, que pone el énfasis en las características y trayectorias personales –apelando a “los sueños” y “la diversidad de talentos”–, que contribuyen a construir la evidencia de sujetos pertenecientes a categorías muy diversas. Consideramos que resultan de gran interés los propios argumentos esgrimidos en la LOMCE para precisamente legitimar las medidas diversificadoras. En este sentido, subrayamos dos líneas argumentales: una que intenta persuadirnos de la relación entre trayectorias individuales y la igualdad y la justicia social: “En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos” (Preámbulo I. LOMCE 2013). Y otra línea, que nos presenta una lectura del mundo social presente y futuro que, en la dirección de una sociología muy próxima al determinismo, se muestra con toda la carga de evidencia e inevitabilidad.

“Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias (Preámbulo V. LOMCE 2013). (...) Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza. (Preámbulo III LOMCE 2013). (...) Una sociedad más abierta,

global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos” (Preámbulo IV LOMCE 2013).

Como resultado, queda plenamente justificada la aplicación de trayectorias diferenciadas a esos conjuntos de estudiantes acotados individualmente. En términos generales se introducen elementos diversificadores de trayectorias a partir del tercer curso de ESO<sup>10</sup>, cuando los estudiantes deben elegir cursar la asignatura de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas –con las que no se puede seguir la ruta de Bachillerato– y las Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas –que sí habilitan para ese itinerario–. A partir de 4º de ESO los estudiantes pueden seguir tres itinerarios básicos: el segundo ciclo de ESO Académico, el 2º ciclo de ESO Aplicado o la Formación Profesional de Grado medio. A estos tres habría que añadir una cuarta posibilidad que es la de ingresar, a partir de los 15 años, en los estudios de Formación Profesional Básica.

Si nos ubicamos, aun parcialmente, en la perspectiva de los alumnos, se anticipa a los 13 años la necesidad de plantearse un escenario donde hay que adoptar decisiones y elegir asignaturas que condicionarán las trayectorias escolares futuras. Este sistema escolar se adentra en los modos de subjetivación por medio de la elección de rutas conectadas con las posibilidades de acceso a la formación y, en última instancia a la empleabilidad, y en este caso se produce en edades muy tempranas.

<sup>10</sup> El sistema educativo español se compone de seis años de Educación Primaria obligatoria; de cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), dividido en dos ciclos de dos años. Posteriormente se inicia la educación no obligatoria, que se divide -a grandes rasgos- en Bachillerato (de dos años) y en Ciclos Formativos (de Grado medio y Superior) equivalentes a una formación profesional.



Por lo demás, estos itinerarios están jalonados de diversos momentos de puesta a prueba de los sujetos y sus disposiciones. En ello nos detendremos a continuación.

### *Los dispositivos de evaluación*

La LOMCE reactualiza y perfecciona los dispositivos del sistema escolar destinados a la evaluación permanente de los estudiantes –principalmente añadiendo una importante presencia de las evaluaciones externas– y a la detección de dificultades o barreras por medio de la sofisticación de los protocolos de los servicios de orientación. Uno de estos dispositivos lo encontramos en los protocolos de actuación de los Equipos de Orientación de la Comunidad de Madrid, “la evaluación psicopedagógica es el proceso de recogida, análisis y valoración de información relevante referida al alumno y a su contexto familiar y escolar. La finalidad es determinar si el alumno presenta necesidades educativas especiales, si precisa adaptación curricular de acceso o significativa, de enriquecimiento, ampliación curricular o flexibilización del periodo de escolarización y para tomar decisiones relativas su escolarización y promoción” (Comunidad de Madrid s/f).

Estos servicios se ubican ahora en una posición central del proceso educativo pues serán los encargados de detectar lo más tempranamente posible las cualidades, talentos y dificultades de los estudiantes, para así activar los procedimientos de orientación, apoyo y seguimiento de sus trayectorias. De tal suerte las evaluaciones están llamadas a “proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones” (Preámbulo VIII LOMCE 2013).

Desde nuestra perspectiva, nos parece importante señalar los efectos de disciplinamiento que estos dispositivos operan sobre los estudiantes –y también entre los profesionales mismos de la enseñanza–. La apelación central al esfuerzo y el

reconocimiento paralelo de la diversidad de talentos apuntan a la constitución de sujetos con capacidad de incorporar disposiciones de empleabilidad en un mercado laboral heterogéneo y variable. Además, este sistema educativo, lejos de emplear la sanción y el miedo a la sanción- como elementos de ese disciplinamiento, procede mediante modalidades de subjetivación que tienen su punto de partida en las habilidades particulares, en los deseos y en los sueños de las personas. En ese sentido, decimos que la LOMCE emplea permanentemente un discurso positivo y “humanista” para describir estas disposiciones que hay que reconocer en todos los estudiantes, y sobre las que hay que trabajar para garantizar unos ciudadanos integrados en las dinámicas socioeconómicas del mundo en que vivimos, al tiempo que las naturaliza.

De manera más específica, hay que señalar que una de las “innovaciones” más sonadas, y cuestionadas de esta reforma educativa, han sido las ya mencionadas evaluaciones externas y las revalidadas que se realizan al finalizar los ciclos de formación. Los múltiples itinerarios formativos que diseña la LOMCE están jalonados por “evaluaciones” e “informes diagnósticos” (3º de primaria, final de primaria; final 1º ciclo de la eso; más las revalidadas al final de la Eso y al concluir el Bachillerato) con el propósito explícito de aportar argumentos de toma de decisiones a los alumnos y sus familias.

Hay que señalar que la crítica que hemos mencionado al inicio ha sido tenaz con estos aspectos de la Ley, una crítica que subraya la construcción de trayectorias excluyentes precozmente, su carácter segregador, de reproducción y fomento de las desigualdades. Indudablemente –los análisis sociológicos y económicos críticos lo ponen de manifiesto– el mercado laboral debe aún contar con un salariado poco cualificado para ocupar los puestos que corresponden a un trabajo depreciado y precarizado (Boltanski y Chiapello 2002; Laval *et al.* 2012). Pero incluso estos “puestos” requieren de competencias y disposiciones que no son las mismas que se esperaban de la mano de obra industrial de antaño (Hirtt 2009).

Por ello parece importante preguntarnos de qué modo las tecnologías evaluativas, de estas

características y sus usos (información/orientación/decisión que recaen principalmente sobre las familias) toman parte en la extensión de la lógica y la racionalidad de mercado a la vida social, y a la escolar en particular. ¿En qué medida se conectan (responden) con la racionalidad neoliberal, y con la interiorización de normas y valores a ella ligadas (a una forma de disciplinamiento subjetivo)? Uno de los cuestionamientos más extendidos sobre las evaluaciones de etapa, es la presión y el estrés al que someten desde edades tempranas a los alumnos. También el hecho de que se le propone al alumnado escoger precozmente vías educativas relativamente excluyentes. Pero tal vez allí residen las claves: la presión de la evaluación en sí misma, entendemos junto a otros autores (Laval *et al.* 2012), está destinada al menos en parte a funcionar como un dispositivo que confronta al sujeto –continuamente, en un cuerpo a cuerpo– con su condición de “auditable”, al hecho de que ha de prestarse a ser examinado a lo largo de la vida, a hacer “vivir” (y experimentar íntimamente) que la condición de la empleabilidad en un contexto flexible, se basa en el sometimiento a pruebas constantes, a la actualización de las competencias, tanto como al imperativo sistemático de obtener y mostrar resultados. Lo que, en suma, se materializa desde temprano en la vida escolar es una instrucción sutil en la cultura del *auditing*, que implica una relación activa con la auto superación permanente, a concebirse como capital (humano), que invita a reivindicar la valoración como un propósito y valor subjetivo: la predisposición y el deseo de lanzarse al desafío evaluativo (Shore y Wright 2000, Strathern 2000). Ahí, lo evaluado (el “conocimiento” en sí) se convierte en un medio para un fin, y por tanto trasciende los saberes ligados a campos de conocimientos. Se trata de la institucionalización de la competencia, acorde con la mencionada simplificación de los currículos y la centralidad otorgada a las actitudes.

Aquí hay que agregar otro aspecto que no conviene olvidar: ya hemos señalado que la LOMCE entiende las evaluaciones como componentes formativos e informativos para permitir orientar a padres y alumnos en su toma de decisiones. Esto muestra una correspondencia con el modelo de

trabajador –empresario de sí mismo–, y desplaza definitivamente al individuo la asunción de riegos, así como la apuesta en el diseño de su trayectoria. La lógica de la competencia hace recaer sobre el propio sujeto (ahora alumno, luego asalariado) la responsabilidad del mantenimiento de su empleabilidad, en tanto gestor y promotor de su carrera personal. En esta concepción neoliberal del trabajo no se trata solo de ser eficaz y competente, le será necesario ajustar continuamente (conduciéndose y adaptándose) su práctica, y el uso de sí mismo para alcanzar e incluso superar sus objetivos, en definitiva, preparándole para la “autonomía”. Como hemos señalado, se trata de otro valor positivo que se recontextualiza, trasladando al sujeto la responsabilidad de seguir aprendiendo, de hacerse cargo de su formación con el fin de mantener al día sus competencias y conservar su valor en el mercado de trabajo, y de asumir las consecuencias; incitando, en definitiva, a la cultura del *self cheking* (Strathern 2000).

Las evaluaciones y el informe orientador cumplen una función estratégica en los procesos de individualización: en nombre de la libertad de elección, vendría a decir que el individuo sabe mejor que nadie qué es lo mejor /bueno para él desde el momento que tiene una buena “información” –la LOMCE pone el acento en ello–. Pero la experiencia investigadora muestra que la proyección de sí mismo en un campo de posibles se subordina a fenómenos de autoeliminación por parte de los jóvenes y las familias, ligadas a la pertenencia a categorías sociales populares, minorías, de género, etc. o todas a la vez, puesto que la legitimidad de sus ambiciones, depende de la experiencia de la ilegitimidad vivida y de micropolíticas del no reconocimiento. La sociología bourdiesana ha mostrado los mecanismos de autoselección, y autoeliminación del juego escolar.

Libertad de elección, proyectos individualizados, autonomía, atención a la diversidad, progreso de la calidad educativa y mejora de los resultados: he aquí algunos de los términos en base a los cuales se construye la legitimidad de los cambios propuestos por la LOMCE. Precisamente, la eficacia social de esta reforma reside en su capacidad para recuperar preocupaciones socioeducativas e,

institucionalizándolas, proponer su recontextualización y resignificación. Las prácticas presentes en el campo educativo, más o menos formales, ya presentan los componentes para esta legitimidad: el “problema del fracaso escolar” y el “retraso” de los buenos alumnos que ello supone, la necesidad de mayores exigencias, la selección y derivación precoz del alumnado “en dificultad” son algunas de las inquietudes preexistentes, precisamente aquellas con las que se alinean algunas de las prácticas informales en curso como pueden ser la conformación informal de grupos de nivel que se oponen a una educación comprensiva, la selección velada y por anticipado de alumnado del que se espera mejores/peores desempeños escolares, o favorecer la selección de centros en función de su “imagen” –según el alumno que lo frecuenta– en un proceso de clara competencia entre centros que se ubica en el mercado escolar más amplio.

En efecto, y en lo que concierne al alumnado de origen migrante, algunas investigaciones en España han constatado estos extremos: en particular, y de una parte, se verifica que dicho alumnado está en peor situación en el sistema educativo español, que sus trayectorias son más cortas, que están subrepresentados en los ciclos educativos académicos convencionales y, al contrario, están sobre representados en dispositivos –más o menos formalmente articulados a lo largo de la última década– que conforman verdaderos itinerarios paralelos que los conducen precozmente fuera del sistema educativo, o a formaciones de escaso valor en el mercado laboral. De otra, que el propio discurso docente constituye el argumento de justificación para la adopción de dispositivos o medidas específicas –que alejan a los alumnos de los circuitos ordinarios y externalizan la “responsabilidad” escolar sobre su devenir educativo– como modo de construir y responder, a la vez, a las eventuales dificultades y a las diversidades. Un conjunto de “creencias” altamente estereotipadas, en las cuales el origen desempeña un papel organizativo y explicativo muy explícito informan la toma de decisiones y las orientaciones de los profesionales, y tienen un impacto considerable en las trayectorias y oportunidades del alumnado de origen inmigrante, incluyendo la desafección escolar. Tales discursos

se basan en imágenes deficitarias y carenciales de los alumnos y las familias, que se vinculan en el imaginario docente –más o menos expresamente– con el origen etno-nacional (Franzé 1998, 2008; Franzé *et al.* 2011; Jociles *et al.* 2012; Poveda *et al.* 2013).

#### SUJETOS MOVILIZADOS

En todo caso, el trabajo específico de los dispositivos de evaluación y la apelación a la autonomía que encontramos en la LOMCE no componen artefactos aislados de subjetivación. La continua confrontación del sujeto consigo mismo conforma, precisamente, uno de los rasgos principales del proceso “inculcador”, que coloca a los sujetos en una permanente disponibilidad para hacer, iniciar o modificar el rumbo ante las siempre cambiantes circunstancias del contexto social. Tras el enunciado de esa sociedad “más abierta, global y participativa” que “demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados”, encontramos una teoría de lo social que justamente desgaja a los sujetos de lo social, o al menos ignora la sociogénesis de las trayectorias individuales, de la institución escolar misma, tanto como de sus modos de funcionamiento.

Las peculiaridades de esta teoría inscrita en la LOMCE –pero que conecta con las teorías sociales del neoliberalismo– se caracterizan por ignorar los recorridos biográficos de los sujetos y de los procesos educativos e inscribirlos en los contextos socio-históricos. En efecto, en la LOMCE no encontramos claras referencias a las trayectorias sociales que condicionan las subjetividades y las oportunidades de acceso de los sujetos tanto al capital cultural, escolar, como al mercado laboral. Por el contrario, ese contexto social aparece definido por una incertidumbre permanente donde los sujetos –emprendedores y/o empleables– deben desplegar sus habilidades y destrezas para afrontar los cambios. En este sentido, el grado de inclusión social de los sujetos será medido por su capacidad para hacerse cargo de esta inseguridad vital permanente. La exclusión de los sujetos es una de las consecuencias posibles de este escenario

naturalizado y conformador del sentido común: “La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, es el principal impulso para afrontar la reforma” (Preámbulo III LOMCE 2013).

Así todo, desde esta perspectiva la exclusión se muestra como uno de los principales problemas, sin ningún tipo de referencia concreta a los factores constituyentes de la desigualdad estructural, ni a las distancias sociales previas y externas a la institución escolar. De este modo no sólo se omiten las diferencias y desigualdades en la distribución del capital cultural, social y económico, sino que la escuela misma es deslocalizada socialmente, ignorando sus tipologías según espacios sociales y geográficos. En definitiva, la cuestión de la exclusión –como avanzaremos más adelante– queda enmarcada en la lógica del actual mercado de laboral capitalista, que apela a un nuevo modelo productivo y un nuevo tipo de ciudadanía (Serrano *et al.* 2012). “Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios. (Preámbulo III, LOMCE 2013) (...) Se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor...” (Preámbulo I LOMCE 2013).

Llegados a este punto, nos parece pertinente compartir el análisis de Donzelot (2008) en relación a las principales mutaciones de las políticas sociales, que sin duda se insertan en las reformas educativas como la que emprende la LOMCE. En concreto, nos referimos al proceso de transformación que lleva desde una delimitación de lo social de compensación hasta su redefinición hacia lo social competitivo, precisamente en un contexto de competencia generalizada.

Esta transformación ha permitido dejar atrás las premisas de pacificación de la sociedad y la reducción de sus conflictos internos. En cambio, se han desarrollado y sofisticado las políticas destinadas a movilizar a la sociedad. Creemos que la LOMCE y los dispositivos descritos en este texto constituyen un claro ejemplo de esta nueva línea de gobierno. En este sentido, al abandono de lo social de compensación, que en la escuela se traduce en

medidas de apoyo a los grupos relegados, intentos de estabilización y de igualación de las diversidades, no constituye un abandono de lo social –como, por otra parte, se entiende en numerosas críticas hacia el neoliberalismo– sino que se trata más bien de una profundización en los principios liberales y la centralidad de la competencia, que será más sólida –sostienen esos principios– en tanto que nadie queda excluido de ella. Encontramos aquí una clara preocupación por la exclusión por parte de la doctrina neoliberal, una cuestión que, lejos de desaparecer de las agendas políticas, se coloca como uno de los objetivos principales del Estado: se trata de trabajar intensamente para garantizar la inclusión de todos –reconociendo la diversidad de sueños y talentos– en el juego de la competitividad.

De ahí el interés de la LOMCE por recuperar a los sujetos y evitar la exclusión que sólo –o sobre todo– empobrece la eficacia del poder concurrencial. En este sentido, es preciso reconocer la preocupación de las políticas previas por la cuestión de la exclusión (en realidad, esta preocupación siempre ha estado ahí, constitutiva del Estado moderno mismo, pero modulada de muy diversas maneras). Lo novedoso aquí es este *reciclaje de lo social* que se interesa de manera muy intensa por la reinserción de los individuos en el mercado. Y este despliegue de dispositivos de adecuación para la diversidad de sujetos, en aras de su inclusión en la lógica concurrencial requiere de teorías específicas sobre los sujetos y sus vidas, que incluyan conceptos centrales como el de “talento”.

En todo caso, se trata de una idea muy particular de inclusión. La centralidad del reconocimiento de la diversidad de talentos se incorpora a una peculiar manera de ignorar la génesis social de las situaciones sociales, de las diversidades y de las relaciones de desigualdad para ofrecer, como resultado, un panorama de trayectorias individuales sobre las que debería actuar la escuela. Esta combinación de asertos –como hemos señalado, naturalizados e incorporados al sentido común– constituye la base de legitimación de lo que algunos autores han denominado un proceso de “inclusión diferencial” (Mezzadra y Nielson 2014). Se trata de un tipo de inclusión de los sujetos por medio de la cual la participación efectiva en la sociedad

está sujeta a diversos grados, sometida y referida a diferentes normas, y además está ubicada en distintos segmentos del espacio social en relación de desigualdad y dominación. El reconocimiento de unos talentos desocializados justifica y legitima las asimetrías socioculturales con las que se encuentra la escuela. Y aún más, legitima su desentendimiento respecto al trabajo de igualación y reducción de las distancias sociales, que ahora queda desprestigiado por inútil, como si de un lastre se tratara para el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes. No es casual que la LOMCE lleve al límite la des-socialización y naturalización de los procesos educativos –hay que recordar que señala textualmente: “todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos”, y postula que el sistema educativo tiene por función “detectarlo y encauzarlo”, contemplando diversas trayectorias que se adecuen a sus capacidades, aspiraciones y expectativas. El talento desocializado se predica como un atributo dado del sujeto y un capital a invertir, que es independiente de los contextos sociales de su conformación, y de los contextos en los que se ponen (o no) en valor.

Junto a la centralidad del talento, se produce un desplazamiento de la responsabilidad hacia los alumnos y sus familias, que ahora serán los principales sujetos para la toma de decisiones. Ésta última debe ser cabal y consecuente con la naturaleza específica de cada talento. Se espera de ellos el ejercicio ejemplar de las habilidades de conducción (auto-conducción) en la vida, y de puesta en marcha de su autonomía que, como señala Lahire (2006) actúan como resorte de esa inclusión diferencial. La exhortación generalizada a la autonomía se topa con las diferencias de capital social, cultural y escolar que, de facto, sí están presentes en el mundo escolar y en el social, por mucho que sean obviadas. Como resultado, unos individuos y unas familias– estarán en peores condiciones de dar respuesta a esta exigencia de ubicación de sí mismos y aumentarán su dependencia respecto a las orientaciones y las sanciones de legitimidad que el propio sistema escolar produce (Franzé 2016). Estas orientaciones y sanciones constituyen el sistema de apertura y cierre de puertas que organizan las trayectorias formativas de tal forma que

los alumnos con mayores dificultades para el ejercicio de esos requerimientos tienen mayores probabilidades de integrarse en recorridos y circuitos de menor prestigio, con el correspondiente efecto en su futura ubicación en el espacio laboral y social. La inclusión diferencial aquí, se inicia con los diagnósticos escolares –cada vez en edades más tempranas– y los dispositivos de clasificación del alumnado. Para todos ellos, de hecho, la LOMCE promete un itinerario.

Estas trayectorias diversificadas y valoradas diferencialmente componen una parte importante del proceso de transformación –más transversal, si se quiere–, del sujeto trabajador. Ante los requerimientos del contexto económico, el sistema educativo despliega una apuesta clara por construir sujetos emprendedores y empleables. En la LOMCE es posible encontrar una referencia clara y explícita al sujeto emprendedor, como hemos podido mostrar en relación al interés central del trabajo de las actitudes y competencias. Una apelación explícita que también encontramos en la Ley de Apoyo a los Emprendedores:

“Artículo 4. El emprendimiento en la enseñanza primaria y secundaria.

1. Los currículos de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional incorporarán objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de la formación orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial.

2. Las Administraciones educativas fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico”. (TÍTULO I, Capítulo 1, Art. 4)

En ambas leyes hay una referencia muy explícita a las mismas disposiciones actitudinales, aquellas que, en definitiva, conformarán sujetos capaces de situarse con la necesaria flexibilidad en el nuevo sistema productivo y social neoliberal. Un contexto en permanente cambio y para el que se requiere un constante tránsito por itinerarios que potencien y desarrollen las actitudes requeridas a cada momento para el mercado laboral. Es en este sentido que las exhortaciones al emprendimiento van más allá de las posibilidades futuras de generar un autoempleo, y se amplían a toda manera de conducción de sí en los nuevos contextos laborales y en las exigencias productivas del sistema capitalista. El alumno educado intensamente en la “gestión de la diversidad, la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” es también un sujeto empleable en un sistema productivo que, muy interesado en ocuparse de la exclusión, aspira siempre a incluir a todos los sujetos de manera diferencial y activa.

Por lo demás, la relación del sujeto-alumno emprendedor con el mundo del saber y el mundo laboral será una cuestión permanente que se debe cultivar durante toda la vida (“las necesidades de una formación a lo largo de la vida” señala la LOMCE en su Preámbulo X) y, en consecuencia, una de las características vitales de ese sujeto será su permanente estado de alerta y activación. En el ámbito laboral, esta circunstancia se traduce en el ejercicio del emprendimiento sobre uno mismo, mostrándose el sujeto disponible, flexible y con capacidad para adaptarse a los cambios y reactivar continuamente sus proyectos vitales.

Creemos necesario, por último, hacer mención a uno de los efectos más determinantes que tiene esta transformación, y que afecta directamente a la relación entre las personas y los derechos sociales. Esa vinculación varía sensiblemente en el marco de las políticas neoliberales dada la focalización de las responsabilidades en los individuos: la posibilidad de hacer efectivos determinados derechos sociales y, sobre todo, de constituirse en sujeto reivindicador de derechos, depende en última instancia de las buenas o malas elecciones realizadas a lo largo de las trayectorias vitales. Con la diversidad de talentos, se diversifica primero la posi-

ción –desigual– en el espacio social, y se reconfigura después la posición de los sujetos respecto a los derechos, que se tornan en bienes sociales incluidos en un nuevo mercado en el cual hay que trabajar para el merecimiento y, en todo caso, no quedan ya garantizados ni ligados a la condición de ciudadanía.

Al descontextualizar socialmente a los alumnos (y luego a los sujetos empleables) se deslegitima toda acción política tendente a reducir o eliminar las condiciones de vulnerabilidad o riesgo social que sitúan a unos sujetos y no a otros en los espacios de relegación. Ahora no se trata de reivindicar el derecho a la educación como un derecho común, tal y como viene enunciado en la Constitución, sino el derecho de un sujeto –individualizado– a disponer de un itinerario personalizado para que cumpla “sus” sueños. Un viraje complementario, de nuevo, a los principios y las lógicas que articulan el mercado de trabajo actual que se enmarcan en el citado paradigma del sistema de producción capitalista. Un contexto que demanda ese tipo de sujetos, donde las administraciones públicas deben facilitar y vehicular esa posibilidad de acceso transformando unos derechos sociales colectivos en derechos merecibles y variables.

## CONCLUSIONES

Tal y como planteamos en nuestras intenciones iniciales, hemos tratado de dar cuenta de la manera en que en la LOMCE aparecen cuestiones que interpelan directamente a procesos de subjetivación de los individuos –no solo alumnos, sino también profesionales, familias, etc.–, a través de la propia institución educativa, poniendo atención en el conjunto de dispositivos –interrelacionados– que aparecen en dicha Ley y se articulan para conseguir que el sujeto incorpore un conjunto de disposiciones –fundamentalmente comportamentales y actitudinales–, que se ajuste a un contexto social (económico, productivo, político, etc.) claramente marcado por la racionalidad neoliberal.

Los dispositivos a los que hemos hecho referencia, apuntan a diferentes momentos de subjetivación, pero ponen de manifiesto que el

individuo y la construcción de su individualidad configuran el elemento central, en dos sentidos: por un lado porque pone en valor y personaliza –de un modo naturalizado y ajeno a cualquier contexto social– cuestiones como el talento, los itinerarios individuales, y sistemas de evaluación que garanticen dicha especificidad, y por otro porque lo anterior requiere de individuos autónomos –para cumplir el propio “sueño”– responsabiliza únicamente al sujeto del éxito o fracaso, no solo de su trayectoria educativa, y posteriormente laboral, sino también de su valor dentro de la propia vida social.

Poniendo el acento en el valor del sujeto como individuo, confluyen dos lógicas, aparentemente contradictorias. Si durante un largo periodo –también hoy en día– el reconocimiento de la diversidad como principio de diferencia, formaba parte de la ideología humanista, paradójicamente vemos como se ha convertido en una de las ideas que articula la lógica y la racionalidad del actual sistema capitalista. Asistimos al advenimiento de un sujeto gobernado desde sí mismo, que debe ejercer activamente su responsabilidad en la explotación de su talento y en la elección de un “buen” itinerario profesional. Un sujeto, por tanto, con las actitudes adecuadas para ser empleable. Dicha paradoja aparece porque la diversidad no se presenta como diferenciadora de contextos sociales en los que se encuentra cada sujeto, sino por medio de rasgos naturalizados (talentos y sueños) de cada individuo, o en todo caso, por la necesidad de incorporar algunas actitudes –por otro lado, nada individualizadas, sino más bien generalizadas– que permitan la adaptación al medio de producción capitalista actual.

Todo ello, además de generar una segregación de los alumnos en la escuela, tiene una clara implicación en el desarrollo de las políticas estatales que abordan la desigualdad. En concreto, esta misión queda diluida en la LOMCE por la irrupción de otra más “evidente” que es aquella encargada de proporcionar los talentos y garantizar un itinerario para cada sujeto. Si la responsabilidad sobre el éxito o el fracaso académico y –de un modo más amplio– social, solo depende del individuo, será responsabilidad de las administraciones pú-

blicas únicamente establecer los dispositivos que garanticen la “buena elección” y, posteriormente en el contexto laboral, garantizando la formación continuada, para conseguir que cada individuo sea un emprendedor –no necesariamente un empresario– con capacidad de incorporar una serie de competencias de empleabilidad –las competencias transversales– que le permitan estar más adaptado a un mercado de trabajo, cada vez más precarizado, menos seguro en términos de derechos colectivos, flexible, donde se diferencia menos la vida personal de la laboral. En definitiva, un mercado de trabajo inserto en la lógica de competencia generalizada.

Con esta última reflexión –y a pesar de la relegación de la asignatura de Filosofía en la LOMCE– queremos retomar las palabras de Hobbes, que ilustran la racionalidad neoliberal y capitalista en curso que se vislumbra en los dispositivos de la LOMCE que, tras su lenguaje humanista, nos presenta un panorama para el que, con estos nuevos códigos, “el hombre sea un lobo para el hombre”.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AGAMBEN, G.  
2017. *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo, Roma. (Traducción para Artillería Inmanente a partir del original italiano de 2006. Disponible en <https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2017/03/12/que-es-un-dispositivo/>).
- BOURDIEU, P.  
2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer, Barcelona.
- BOLTANSKI, L. y E. CHIAPPELLO  
2002. *El nuevo espíritu del Capitalismo*. Akal, Madrid.
- COMISIÓN EUROPEA  
2012. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. *COM (2012) 669 final*.

COMUNIDAD DE MADRID

s/f Evaluación psicopedagógica y escolarización de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE) disponible en: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM\\_Actuaciones\\_FA&cid=1142329774100&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&pv=1142556622342&sm=1109266100977](http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142329774100&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pid=1109265444699&pv=1142556622342&sm=1109266100977)

CONSEJO DE EUROPA

2009. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») Diario Oficial de la Unión Europea 28.5.2009.

COWAN, J., M. B. DEMBOUR y R. WILSON

2001. "Introduction". En *Culture and rights Anthropological perspectives*, editado por: J. Cowan, M-B Dembour y R. Wilson, pp 1-26. Sussex, University of Sussex.

COWAN, J.

2010. Cultura y derechos después de 'Culture and Rights'. *Revista de Antropología Social* 19: 67-101.

DONZELOT, J.

2008. Le social de compétition. *Esprit* 11 Novembre: 51-77.

ELIAS, N.

1990. *La sociedad de los individuos*. Península, Barcelona.

FOUCAULT, M.

1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós / ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

FRANZÉ MUDANÓ, A.

2016. La LOMCE a la luz de las tecnologías y dispositivos pedagógicos: el lugar del sujeto y la construcción de fronteras educativas. Trabajo

presentado en el *IIº Congreso Internacional de Antropología AIBR*, Barcelona.

FRANZÉ MUDANÓ, A., M. F. MOSCOSO y A. CALVO SÁNCHEZ

2011. Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En *Biculturalismo y segundas generaciones*, editado por A. Arjona, F. Checa y C. Belmonte, pp. 279-308. Icaria, Barcelona.

FRANZÉ MUDANÓ, A.

1998. Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante. *Revue européenne des migrations internationales* 14-1: 105-120.

2008. Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación* 345: 111-132.

GARCÍA, E. y D. PARAJUÁ

2017. El sujeto emprendedor en la LOMCE: procesos de individualización y disposiciones para el riesgo. *Actas del XIV Congreso de Antropología*, Valencia.

HIRTT, N.

2009. L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique* 39:1-34.

JOCILES RUBIO, M. I., A. FRANZE MUDANO y D. POVEDA BIRCKNELL

2012. La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Alteridades. Revista de Antropología* 48: 68-78.

LAHIRE, B.

2006. Fabricar un tipo de hombre 'autónomo': análisis de los dispositivos escolares. En *El espíritu sociológico*, editado por B. Lahire, pp. 303-328. Manantial, Buenos Aires.

LAVAL, C. y P. DARDOT

2013. *La nueva razón del mundo*. Gedisa, Barcelona.



- LAVAL, C., F. VERGNE, P. CLEMENT y G. DREUX  
2012. *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte, Paris.
- LEY ORGÁNICA 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- LEY 14/2013 de 27 de septiembre de Apoyo a los Emprendedores
- MEZZADRA, S. y B. NIELSON  
2014. Fronteras de inclusión diferencial. Subjetividad y luchas en el umbral de los excesos de justicia. *Papeles del CEIC* 12014/2: 1-30.
- MINISTERIO DE CULTURA, EDUCACIÓN Y DEPORTE  
s/f. "Currículo de Primaria, ESO y Bachillerato"  
<http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/ciencias.html>
- POVEDA BICKNELL, D., M.I. JOCILES RUBIO y A. FRANZÉ MUDANÓ  
2013. The ecology of practices and discourses around culture diversity in a Spanish secondary school. *Anthropology and Education Quarterly* 45: 185-202.
- SERRANO, A, C. J. FERNANDEZ y A. ARTIGA  
2012. Ingeniería de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *REIS* 138: 41-62.
- SHORE, C. y S. WRIGHT  
2000. Coercitive accountability. The rise of audit culture in higher education. En *Audit Culture. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*, editado por M. Strathern, pp. 57-89. Routledge, London and New York.
- STRATHERN, M.  
2000. Introduction: new accountabilities. En *Audit Culture. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*, editado por M. Strathern, pp. 1-18. Routledge, London and New York.

