

COMPETIR O MORIR: LA ELECCIÓN ESCOLAR COMO TECNOLOGÍA BIOPOLÍTICA

 Noelia Fernández González¹

¹ Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España; noelia.fernandezg@uam.es

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar cómo la lógica de competencia entre centros, introducida mediante las políticas de elección escolar, se transforma en una lógica de supervivencia desde la perspectiva de quienes habitan los centros en situación más comprometida, en los llamados “centros gueto”. Para mostrarlo, nos apoyamos en un estudio cualitativo con entrevistas comprensivas con 16 docentes y directores/as de centros públicos en Madrid. A partir del análisis de entrevistas, sostenemos que la elección escolar no es tan sólo una tecnología de gubernamentalidad neoliberal, sino también una tecnología de biopolítica educativa que “hace vivir a unos y deja morir a otros”.

ELECCIÓN ESCOLAR • NEOLIBERALISMO • SEGREGACIÓN ESCOLAR

COMPETIR OU MORRER: A ESCOLHA DA ESCOLA COMO TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA

Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar como a lógica da concorrência entre instituições, introduzida mediante as políticas de escolha escolar, transforma-se em uma lógica de sobrevivência da perspectiva dos que frequentam os centros em situação mais comprometida, nas chamadas “instituições gueto”. Para mostrar esse fato, contamos com o apoio de um estudo qualitativo com entrevistas comprensivas de 16 docentes e diretores/as de instituições públicas de Madri. A partir da análise das entrevistas, sustentamos que a escolha escolar não é apenas uma tecnologia de governamentalidade neoliberal, mas uma tecnologia de biopolítica educativa que “faz com que alguns vivam enquanto outros morrem”.

ESCOLHA DA ESCOLA • NEOLIBERALISMO • SEGREGAÇÃO ESCOLAR

COMPETE OR DIE: THE CHOICE OF SCHOOL AS A BIOPOLITICAL TECHNOLOGY

Abstract

This article aims to show how the logic of competition between teaching institutions, created by school choice policies, becomes a logic of survival for those who live in the most disadvantaged centres, the so-called “ghetto centres”. To do so, our study is based on a qualitative study using comprehensive interviews with 16 teachers and directors of public institutions in Madrid. The findings from the interview analysis revealed that school choice is not only a technology of neoliberal governmentality, but also a technology of educational biopolitics that “makes some live while letting others die”.

SCHOOL CHOICE • NEOLIBERALISM • SCHOOL SEGREGATION

RIVALISER OU MOURIR: LE CHOIX DE L'ÉCOLE COMME TECHNOLOGIE BIOPOLITIQUE

Résumé

Le but de cet article est de montrer la façon dont la logique concurrentielle entre établissements scolaires, introduite grâce aux politiques de choix entre des écoles, devient une logique de survivance pour les élèves des établissements les plus compromis, que l'on appelle “écoles ghetto”. Pour ce faire, on s'est appuyé sur une étude qualitative comportant des entretiens compréhensifs avec 16 enseignants et directeurs d'écoles publiques madrilènes. Suite à l'analyse des entretiens, on soutient que le choix entre des écoles n'est pas seulement une technologie de gouvernementalité néolibérale, mais aussi une technologie de biopolitique scolaire qui fait que “les uns vivent alors que d'autres meurent”.

CHOIX ENTRE DES ÉCOLES • NÉOLIBÉRALISME • SÉGRÉGATION SCOLAIRE

Recibido el: 24 MAYO 2022 | Aprobado para publicación el: 12 DICIEMBRE 2022



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

Elección escolar como tecnología biopolítica

EN LA ÚLTIMA DE SUS LECCIONES DEL CURSO HAY QUE DEFENDER LA SOCIEDAD (1997/2010), Foucault introduce la noción de biopolítica y la define como un modo de gobierno racista, presente en todos los Estados modernos. A diferencia del modo de gobierno soberano, el gobierno biopolítico no decide sobre la muerte, sino que se interesa por orientar los modos de vida de las poblaciones y los individuos en un sentido productivo de acuerdo con los requerimientos de los nacientes Estados modernos y con la lógica del *laissez faire*. En sus propias palabras: “la soberanía hacía morir y dejaba vivir. Y resulta que ahora aparece un poder que yo llamaría de regularización y que consiste, al contrario, en hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 1997/2010, pp. 211-212).

Resulta difícil deslindar la noción de biopolítica de la de gubernamentalidad en la obra de Foucault, ya que ambas se entrelazan con una línea de continuidad en sus investigaciones sobre el arte de gobernar del liberalismo (Castro-Gómez, 2015). No obstante, ambos conceptos remiten a aspectos distintos del gobierno liberal. La noción de biopolítica señala un tipo de poder que se ejerce sobre los sujetos en su consideración de entidades biológicas; así, presta atención a la natalidad, la muerte, la higiene, la longevidad o la raza –entendida esta última desde los marcos positivistas, biologicistas y racistas dominantes en la ciencia de los siglos XVIII y XIX– como aspectos cruciales de cara a afrontar la producción de riqueza. Interesa aquí destacar dos notas fundamentales sobre la biopolítica. La primera: al igual que la gubernamentalidad, la biopolítica apunta a una idea productiva del poder que es inaugurada por el liberalismo; un tipo de gobierno que no opera mediante prohibiciones, sino que aspira a generar un determinado tipo de conductas entre los sujetos y las poblaciones (lo que no significa que sustituya plenamente a las técnicas disciplinarias, ya que se ensamblarán generando modos más complejos de gobierno). Justamente, la palabra “regularización” con la que Foucault define la biopolítica apunta a esa dimensión productiva. En segundo lugar –y aquí “biopolítica”, en su estrecha relación con el biopoder, designa algo que no designa “gubernamentalidad”–, la biopolítica entraña un modo de gobierno racista presente en mayor o menor grado en todas las formas del Estado moderno y que generará una frontera entre excluidos/as e incluidos/as: “fue el surgimiento del biopoder lo que inscribió el racismo en los mecanismos del Estado” al establecer “el corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir” (Foucault, 1997/2010, p. 218).

Veamos ahora cómo define Foucault la gubernamentalidad neoliberal. En *El nacimiento de la biopolítica* (2007) Foucault explica las novedades del neoliberalismo y de su gubernamentalidad, a la que define como la expansión de la racionalidad de competencia a todas las esferas de la vida, incluso a la crianza mediante las teorías del capital humano (Foucault, 2007, p. 269 y ss.). Curiosamente, y a pesar del título del curso, Foucault no hace ninguna referencia a la biopolítica en sus lecciones de 1978. Pero como explica Castro-Gómez (2015), las teorías del capital humano a las que Foucault presta atención encierran una lógica biopolítica: estas teorías, argumenta el filósofo colombiano, introducen la racionalidad de competencia en la vida íntima de las personas, invitándolas a orientar sus decisiones cotidianas de acuerdo con esta máxima. De esta forma, se responsabilizan individualmente por sus decisiones, trayectorias y resultados. Para que esto suceda, es imprescindible que la intervención del gobierno tenga como objetivo construir un “medio ambiente competitivo” que solo puede conseguir mediante “el desmonte sistemático de las seguridades ontológicas por medio de la privatización de lo público” (Castro-Gómez, 2015, p. 208), esto es, el paso de un modelo de estado de bienestar a un modelo de estado neoliberal. Este desmonte genera lo que Castro-Gómez denomina “ambiente de inseguridad generalizada” (p. 208), ante el cual los sujetos solo pueden comportarse como empresarios/as de sí mismos/as. De este modo se configura deliberadamente una sociedad del riesgo que estimula la competencia individual y alimenta una cultura del emprendimiento.

De la misma manera que este entorno de competencia *hace vivir* como empresarios/as de sí –es decir, invita a adoptar una conducta empresarial en todas las esferas de la vida–, también *hace morir* a quienes son incapaces de autogobernarse con éxito en este *milieu*, incapaces de convertirse en rentables *empresarios/as de sí mismos/as*:

Hablamos, entonces, de una especie de darwinismo social en el que aquellos que son capaces de adaptarse a un medio ambiente de inseguridad (mediante “acciones innovadoras”) sobreviven, mientras que aquellos que no se adaptan y se aferran tozudamente a las seguridades ontológicas (el Estado, la familia, el sindicato, etc.), tendrán que perecer . . . Limpieza social “políticamente correcta”, en tanto que se realiza a través del mercado y no del Estado, pero no por ello menos dramática e inquietante. (Castro-Gómez, 2015, pp. 211-2012).

Este entramado argumentativo, el de la competencia como criba que selecciona mediante su molde empresarial a quienes deben vivir y deja fuera a quienes deben ser dejados/as morir, subyace en las premisas neoliberales que apuestan por las políticas de elección escolar, lo que en portugués se designa como “escolha da escola”.¹ Se confía en que los “mejores centros” –sea lo que sea que ello signifique– atraerán a más alumnado, mientras que los “peores centros” no serán elegidos y terminarán por desaparecer. El resultado final será una mejora global de la calidad educativa porque, como afirman los voceros neoliberales, “dar mayor capacidad de elección a los padres tiene un gran efecto sobre la calidad educativa”² (Friedman & Friedman, 1980, p. 173). Sin embargo, numerosas investigaciones insisten en los efectos negativos de la elección sobre la igualdad educativa al generar dinámicas segregadoras (por ejemplo, Valenzuela et al., 2014; Yoon et al., 2018).

Dentro del panorama español, la Comunidad de Madrid ha sido considerada como el ejemplo paradigmático de la agenda neoliberal en materia educativa. La libertad de elección de centro, política e insignia de los sucesivos gobiernos del Partido Popular en Madrid, ha sido introducida progresivamente: la Orden n. 1848/2005, que regulaba la matriculación mediante un sistema de zonificación ampliada, vino seguida en 2012 de la Orden n. 2939/2012, que ampliaba estas zonas, ampliando así también el rango de opciones de elección de las familias. Finalmente, en 2013 se aprueba el Decreto n. 29/2013, de libertad de elección de institución escolar, que convierte toda la región en zona única. Estas modificaciones en la escolarización no se entienden sin la particular interacción de las políticas de elección con el programa de bilingüismo español-inglés en Madrid. Este programa de bilingüismo fue introducido en 2004 y actualmente más del cincuenta por ciento de la red pública escolar forma parte de este programa. Como han mostrado algunos estudios, muchos centros escolares optaron por hacerse bilingües –o lo intentaron– como una vía para atraer alumnado ante la creciente competencia entre centros (Fernández González, 2019; Hidalgo & Fernández González, 2019; Prieto Egido & Villamor Manero, 2012; Roncero, 2018). De esta manera, si la biopolítica implica un corte entre lo que debe vivir y lo que se deja morir, en un escenario de competencia los centros educativos entran a colaborar en el perfilamiento de este corte mediante sus estrategias de marketing y de especialización curricular. Como veremos a través de las voces de los/as participantes en nuestro estudio, este corte se traza de acuerdo con un modelo de “buen estudiante” que excluye en “centros gueto” a quienes no alcanzan ese modelo. Así, por ejemplo, en el caso del bilingüismo, perfilan un modelo estudiante capaz de seguir un currículo educativo bilingüe.

En este artículo mostramos, a partir de fragmentos de entrevistas con 16 participantes, cómo la racionalidad de competencia no sólo conduce las escuelas públicas de Madrid a adoptar lógicas

1 No se debe confundir la “elección escolar” con lo que en portugués se designa como “eleição” en el marco de las políticas educativas, término que se refiere a las elecciones de los/as directores/as en los centros educativos.

2 Traducción propia. En el texto original: “giving parents greater choice had a major effect on education quality”.

propias del mercado (*marketing, branding* o especialización en su oferta), sino que en el caso de los centros que no superan la criba competitiva, la elección inaugura un escenario de vida o muerte: el riesgo de cerrar (morir) se cierne sobre ellos. Como veremos en las entrevistas, esta metáfora de supervivencia es empleada recurrentemente para describir la situación de los centros que se ven una posición más precaria y que son señalados como “centros gueto” al recibir al alumnado de clases socioeconómicas vulnerables y de minorías racializadas. Empleando la teoría de Lakoff (2004, 2006), entendemos que el carácter recurrente de esta metáfora da cuenta de un nuevo marco de significación: un marco de vida o muerte que da sentido a sus relatos y refleja la carga emocional que la situación tiene para ellos/as. Este marco revela que la tecnología de la elección escolar organiza la escolarización de manera biopolítica haciendo vivir y dejando morir. Desde este marco, el cierre o el riesgo de cierre de los centros educativos se asocia a la idea de muerte, y la categoría de “escuela gueto” es con frecuencia identificada como la antesala de ese cierre-muerte.

Sobre nuestro estudio

En sintonía con la corriente anglosajona de la *sociología crítica de la política educativa* (Ozga, 2000; Regmi, 2017), que se aleja de los postulados positivistas, funcionalistas y tecnocráticos, entendemos la política educativa como un espacio de interpretación, resignificación y conflicto. Desde este posicionamiento, y como es frecuente dentro de esta corriente, hemos desarrollado un estudio cualitativo de enfoque etnográfico con entrevistas. Al tratarse de un estudio cualitativo, el objetivo no es explicar, sino comprender; en este caso, comprender cómo los/as docentes y directores/as de la escuela pública valoran sus propias prácticas ante la elección y el escenario escolar que la elección genera.

Con el objetivo de conocer cómo la libertad de elección escolar es vivida desde la perspectiva de los/as docentes, hemos entrevistado a 16 docentes; 3 de los/as cuales desempeñaban cargos de dirección en sus centros. Se trató de entrevistas semiestructuradas comprensivas (Kaufmann, 2020): no se buscaba proporcionar explicaciones descriptivas superficiales de una muestra amplia, sino proporcionar una comprensión profunda de los discursos de las personas entrevistadas. Las entrevistas fueron elaboradas por la autora de este artículo entre 2017 y 2018. Los/as participantes fueron entrevistados/as sobre sus prácticas y posicionamientos en relación con la libertad de elección de centro. El criterio para seleccionar a los/as participantes fue el de selección gradual (Flick, 2012): en lugar de configurar una muestra previa, nos guiamos por el criterio de máxima variabilidad durante el trabajo de campo, con el objetivo de “integrar solo algunos casos, pero aquellos que fueran lo más diferentes posibles” (Flick, 2012, p. 82). Así, las 16 personas participantes trabajaban en ocho centros educativos públicos con características muy diferentes: centros de primaria y de secundaria, bilingües y no bilingües. Cuatro de los/as participantes trabajaban en un IES (Instituto de Educación Secundaria) no bilingüe que fue cerrado por decisión de la Comunidad de Madrid (IES Kairós). Al ser este cierre un evento muy excepcional, nos pareció relevante recoger las voces de tantos participantes como fuera posible. Buscando un caso opuesto, también entrevistamos a una directora y un docente en un CEIP (Colegio de Educación Infantil y Primaria) no bilingüe con trayectoria opuesta, el CEIP Cronos. Unos años atrás el Cronos tenía una baja matriculación y era identificado en su entorno como un “centro-gueto” que recibía al alumnado gitano que vive en el barrio. Tras un cambio en el equipo directivo y en el proyecto educativo, el centro comenzó a atraer mucho alumnado, incluso desde otros barrios.

El desarrollo y análisis de las entrevistas se ajustó a los protocolos éticos de la investigación exigidos: los/as participantes dieron su consentimiento informado por escrito, las entrevistas fueron grabadas en audio y en todo momento se preservó su anonimato. Los nombres de las personas y

de los centros que empleamos en este artículo son seudónimos. Además, con carácter previo a la elaboración de las entrevistas, este estudio contó con el informe positivo del comité ético de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid.

Elaboradas y transcritas, para el análisis de estas entrevistas hemos empleado tres herramientas fundamentales: (i) la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007); (ii) el análisis de marcos (Lakoff, 2004, 2006) y (iii) el análisis de toma de posición (Du Bois, 2007; Martín Rojo & Molina, 2017). El despliegue de estas tres herramientas es el resultado de un posicionamiento teórico-analítico fuertemente apoyado en los estudios del discurso, que anclan su mirada en la dimensión semiótica de las palabras como lugar privilegiado desde donde entender lo social. Pasamos a explicarlas brevemente.

(i) El concepto de gubernamentalidad designa no solo un modo de gobierno, sino también una grilla de análisis: un “principio de desciframiento de las relaciones sociales y los comportamientos individuales” (Foucault, 2007, p. 280) que permite, por tanto, rastrear las relaciones de poder que se guían por esta racionalidad de competencia. Usarla como grilla en el análisis de entrevista implica buscar en el discurso de los/as participantes los modos de reflexividad propios del “empresario de sí”.

(ii) El análisis de marcos de acuerdo con la formulación de Lakoff (2004, 2006) es nuestra segunda herramienta. Lakoff define los marcos como estructuras mentales que modelan nuestra forma de ver el mundo e insiste en su carácter inconsciente: todas nuestras nociones mentales remiten de manera inconsciente a algún marco que articula nuestro sentido común. En esta línea, una primera observación de nuestro estudio es que la elección desata un marco de mercado: los/as participantes evocan una racionalidad de competencia mediante el uso reiterado de vocabulario de mercado, como “*oferta*”, “*demanda*” o “*marketing*”, y esto lo hacen incluso aunque explícitamente digan posicionarse en contra de la competencia entre centros (Fernández González, 2019).

(iii) El análisis de toma de posiciones (Du Bois, 2007; Martín Rojo & Molina, 2017) es una herramienta idónea para el análisis conversacional y, por lo tanto, también para la entrevista comprensiva. Esta herramienta de análisis se configura desde la comprensión de la entrevista, no como una técnica de elicitación, sino como una interacción entre entrevistador/a y entrevistado/a, a lo largo de la cual ambos/as participantes toman posición ante el objeto del que hablan. A lo largo de la entrevista pueden negociar sus posiciones, alinearse o distanciarse. Además, no sólo toman posición frente al otro/a participante en la conversación, sino que también visibilizan su postura dentro del contexto ideológico-discursivo más amplio. Por lo tanto, es también una herramienta de análisis ideológico (Martín Rojo & Molina, 2017).

En las siguientes dos secciones, mostramos a partir de un exhaustivo análisis de fragmentos de entrevistas, cómo trabaja el marco (Lakoff, 2004, 2006) de mercado (tercera sección), y cómo se convierte en un marco de vida o muerte en algunos casos (cuarta sección). En este paso al marco de vida o muerte se evidencia la existencia de un discurso racista en los fundamentos de la elección escolar por parte de las familias.

De la elección a la competencia: Activación del marco de mercado

Una primera observación de nuestro estudio fue la constatación de que la elección de centro escolar significa “competencia entre centros” para los/as docentes y directores/as. Esto se observa en la vinculación inmediata que trazan: preguntados/as por las políticas de elección, sus respuestas inmediatamente hablan de la competencia, como vemos en los siguientes fragmentos 1 y 2.

Fragmento 1. Entrevista con Santos (secretario de IES Artemisa)

Entrevistadora: *¿Tú cómo valoras las políticas de libertad de elección?*

Santos: *Yo... las veo... bien siempre y cuando no tengamos una competencia tan... tan... feroz como la hemos tenido.*

Entrevistadora: *¿Entre quiénes?*

Santos: *Porque llegábamos a ser auténticos comerciales, de decir, hay que conseguir alumnos sí o sí.*

Fragmento 2. Entrevista con Elena (directora de IES Artemisa)

Elena: *Yo prefiero que todo se haga de una manera un poco más guiada, por parte de la administración educativa, que no te parezca que tienes que estar vendiendo el centro, o sea, que los padres tengan capacidad de elegir el centro que quieren. . . . pero que no nos tengamos que pelear nosotros, que parece que estábamos en pelea por conseguir alumnos.*

Ambos participantes, Elena y Santos, caracterizan la elección a través de la competencia que entraña; y lejos de describirla en términos neutrales, la evalúan muy negativamente (Du Bois, 2007): Santos la connota como “feroz” y Elena lamenta tener que “pelear”. Como vemos en sus palabras, esta racionalidad rápidamente desata un marco (Lakoff, 2004) de mercado; así lo observamos en el vocabulario mercantil que emplean para dar cuenta de sus negativas experiencias: se ven en la posición de “comerciales” –dice Santos– que están “vendiendo el centro” –afirma Elena–.

Desde este marco de mercado, los equipos de los centros hablan abiertamente de prácticas de marketing para atraer alumnado. Así lo mostramos en los siguientes ejemplos:

Fragmento 3. Entrevista con Elena (directora de IES Artemisa)

Entrevistadora: *¿Por qué crees que las familias eligen el Artemisa?*

Elena: *Puf... pues no lo sé, te puedo decir que muchas veces [se ríe un poco], el año pasado, cuando íbamos a contar... vamos a hacer un poco de telemarketing total.*

Fragmento 4. Entrevista con Caridad (docente de IES Ares)

Caridad: *y... lo que pensamos es que pasa por eso, por hacer ofertas atractivas, pero vamos, no es cuestión de los profesores, es cuestión sobre todo de... de la junta directiva y de que haya un grupo de personas que pueda ofrecer algo, que pueda ser [incomprensible], como ha sido aquí el francés, o el inglés, o lo que sea, o tecnológico, o lo que sea, y que se pueda... se pueda afrontar.*

Entrevistadora: *El equipo directivo también está preocupado...*

Caridad: *sí, es el que más se preocupa de todo. Es el que nos está siempre diciendo, oye que, oye que, oye que, y... y bueno, pues, pues se hacen, lo que pasa que se han hecho... cosas un poco de marketing.*

Entrevistadora: *ajá*

Caridad: *de decir, eh... se ha vendido incluso pues que, que es cierto, que este como es un centro pequeño, sí que es cierto que la atención es bastante personalizada.*

En estos fragmentos, tanto Elena como Caridad utilizan de manera recurrente un vocabulario propio del mundo empresarial y comercial: emplean el verbo “vender”, designan sus proyectos educativos como “ofertas atractivas”, y catalogan sus prácticas como de “telemarketing” y “marketing”. Sin embargo, se entrevistó cierta incomodidad en sus palabras al emplear estos términos, lo que es un pequeño signo de su ambivalencia ante estas prácticas. Elena, por ejemplo, se ríe un poco al hablar de “telemarketing”, como si en realidad estuviera haciendo una pequeña confesión de algo de lo que no está plenamente orgullosa.

Para Caridad, la presión por hacer “marketing” cobra cuerpo dentro de una organización jerárquica, donde el equipo directivo asume el papel de líder empresarial. De esta manera, adopta,

parece que inconscientemente ya que no hace ninguna valoración explícita al respecto, la gestión empresarial como modelo para pensar la organización escolar (Merchán, 2012); lo observa como el modelo natural de actuación. Con estos fragmentos, empezamos a ver cómo la gubernamentalidad neoliberal opera como tecnología de responsabilización: los claustros se hacen responsables de la situación y se ven movidos a desarrollar estrategias de esfuerzo y de autopreparación para “ofrecer algo” (Fragmento 4). Caridad está describiendo las frecuentes estrategias de especialización curricular que se desarrollan en los centros educativos para afrontar la competencia: mientras unos centros se hacen bilingües, otros buscan otras estrategias para diferenciarse. Así, a modo de ejemplo, ella explica que en su centro optaron por promocionar una “*educación personalizada*” aprovechándose de su reducido tamaño.

Como han mostrado otras investigaciones, la libertad de elección genera un escenario de competencia que mueve a los centros educativos a diseñar estrategias para atraer alumnado (Angus, 2015; Levin & Belfield, 2003; Jabbar, 2015, 2016; Jabbar & Wilson, 2018; Lubienski, 2006). Como explica Huriya Jabbar (2015) a partir del caso de Nueva Orleans, estas estrategias suelen ser de tres tipos: (1) estrategias de marketing para promocionarse, (2) estrategias de especialización curricular y (3) estrategias de “cream skimming”, dirigidas a la selección del alumnado, y que podemos traducir como de “elitización”. En el escenario de Madrid, el programa bilingüe español-inglés ha sido durante años el más deseado para afrontar la competencia dentro de las estrategias de especialización curricular (Hidalgo & Fernández González, 2019; Prieto Egido & Villamor Manero, 2012). La centralidad del bilingüismo es tal que quienes trabajan en los centros no bilingües describen sus prácticas de especialización curricular por referencia a este programa. Por ejemplo, Maka describe así el razonamiento que condujo al claustro de su centro a introducir un programa de ampliación de las horas de inglés:

Fragmento 5. Entrevista con Maka (maestra de CEIP Apolo)

Entrevistadora: *¿Y por qué... por qué... este proyecto?*

Maka: *pues ampliación de horas de inglés, pues porque se dice que como los coles de la zona son bilingües, menos este, pues... para digamos... o sea, como no vi un planteamiento pedagógico ni se mencionó en ningún momento a los niños, no me pareció lógico, porque se dice, bueno, pues para... el alumnado, para ¡no! para competir³ y entonces yo dije que eso no, esto no era una competición, y además, iba en detrimento de otras asignaturas. Entonces, bueno, no estaba... no lo vi muy bien hilado.*

En sus palabras, Maka reproduce los cálculos que, a modo de estudio de mercado, hicieron en su centro para tomar esta decisión: calibraron un entorno marcado por el bilingüismo y su situación en tal contexto (“*como los coles de la zona son bilingües, menos este*”). Seguidamente inscribe estos cálculos en una lógica de competencia (“*para competir*”), refiriéndose así al marco de mercado. Su énfasis en la palabra “competir” es un signo de la carga emocional de su discurso, quizás de su indignación. En su narración de los hechos, Maka muestra su rotundo rechazo a este programa al venir motivado por la competencia. Con este posicionamiento (Du Bois, 2007) se separa del marco de mercado; y hace un esfuerzo por reenmarcar (Lakoff, 2006) su postura en un criterio pedagógico (“*no vi ningún planteamiento pedagógico*”) desde donde cree que las decisiones se deben adoptar pensando en el alumnado. Su posicionamiento refleja un intento de ruptura con el marco de mercado que la elección impone.

Una estrategia diferente, pero definida también por referencia al programa bilingüe, es la que describe Adela:

3 El subrayado indica que esta palabra fue pronunciada con más intensidad.

Fragmento 6. Entrevista con Adela (orientadora de IES Kairós)

Adela: hablando de que esto no tiene sentido, se va a cerrar... tal y cual... llegó un director nuevo, Jesús, y dijo . . . ¿no hay bilingüismo? Vale, lo que tenemos que hacer es promocionar el centro diciendo justamente: aquí se enseña matemáticas, se enseña lengua, se enseña geografía, y ustedes si quieren inglés o alemán, se van a la escuela de idiomas o donde quieran porque nosotros tenemos nuestro tiempo y lo vamos a dedicar a aprender. Y la verdad es que el centro funciona bastante bien.

Al igual que veíamos con Caridad (Fragmento 4), para Adela el equipo directivo es representado como un líder emprendedor que, en este caso, decide “impulsar” el centro para hacer frente a una situación de incertidumbre. Mediante el verbo “promocionar”, Adela evoca de nuevo las mismas prácticas de marketing. En este caso, la estrategia seguida es distinguirse como centro no bilingüe que presta atención privilegiada a la enseñanza disciplinar. De nuevo, esta estrategia refleja la centralidad del programa bilingüe.

En el siguiente fragmento, Laura, directora del CEIP Cronos, relata cómo este colegio llegó a la situación actual, en la que goza de mucha popularidad entre las familias, especialmente entre familias de clase media, con capital cultural y que podemos catalogar como progresistas. El Cronos es un centro situado en Vallecas, un barrio popular de Madrid conocido por sus fuertes tejidos de militancia barrial. Tradicionalmente, el Cronos recibía al alumnado gitano que vivía y vive en el barrio en el que está situado y gran porcentaje de sus estudiantes eran niños y niñas gitanas. Sin embargo, ante la cada vez más baja matriculación, y tras un cambio en la dirección, el nuevo equipo directivo actuó a modo de “líder emprendedor”. Así lo describe Laura, la directora que encabezó este cambio:

Fragmento 7. Entrevista con Laura (directora de CEIP Cronos)

Laura: nosotros hicimos este cambio metodológico, y por otra parte también nos planteamos otra cosa, la gente no viene al cole porque no sabe lo buenos que somos.

Entrevistadora: claro, porque...

Laura: somos fantásticos, somos maravillosos y lo hacemos muy bien, y cada vez lo hacemos mejor porque nos estamos formando. Vamos a contárselo al mundo. Entonces abrimos un blog.

Entrevistadora: ajá.

Laura: y empezamos a colgar todas nuestras experiencias

Entrevistadora: ¿hace cuánto abristeis el blog?

Laura: el blog tiene ya siete años, eso fue de las primeras cosas que hicimos. Entonces, vamos a contarle a la gente lo que hacemos, vamos a contarle que estamos trabajando por proyectos, vamos a contarle no sé qué, no sé cuántos, tal, tal. Y luego pensamos también participar, pues, en cursos que... en cursos que la gente necesitaba, oye, pues vamos a hacer formación en tal, tenemos una profesora que es bastante especialista en tema de abp⁴ y entonces empezó a dar cursos fuera, empezamos a hacer publicaciones en revistas de pedagogía sobre proyectos que hacíamos, hicimos el proyecto del trimestre de la paz, el amor y la amistad, que estuvimos todo el trimestre con distintas actividades por clases y por cole, trabajando presentándonos a premios, sobre animación lectora, premios de investiga tu entorno. Entonces pues de repente esto se hizo una bola porque hoy en día gracias a internet, eh... igual que las cosas malas se hace una bola, las buenas también se hacen bola, pues empezamos a recibir visitas, no sé qué, no sé cuántos, nos pusimos una página en facebook y empezamos como a... bubububu, ¿esto qué es, esto qué es? y entonces nos empezaron a llamar de sitios, y empezaron a venir familias.

4 Siglas de “aprendizaje basado en proyectos”.

En este fragmento, Laura construye un relato en el que se atribuye al equipo del colegio la responsabilidad por la buena situación actual en la que se encuentra el Cronos, como resultado de su esfuerzo, trabajo y buen hacer. Vemos cómo en sus palabras aparecen elementos propios de la gubernamentalidad neoliberal (Foucault, 2007): su énfasis en la autopreparación (“*nos estamos formando*”, “*vamos a hacer formación*”), su relato de intenso trabajo, a través de la estructura de repetición en la que enumera todas las actividades en las que se embarcan, denotando así una actitud dinámica propia del emprendimiento: “*empezamos a*”, “*vamos a contarle*”, “*vamos a hacer*”, “*empezamos a hacer*”. Su relato construye una descripción de un desbordante flujo molecular de energía (Castro-Gómez, 2015). Visto a la luz de la noción de biopolítica, podríamos decir que *dieron vida* al centro a través de estas actividades.

Al mismo tiempo que describe sus actividades, Laura relata el esfuerzo en dar a conocer al Cronos para atraer a familias tras observar que “*la gente no viene al cole porque no sabe lo buenos que somos*”. De esta manera, una parte significativa de sus energías se dirige a promocionar al centro: mediante el blog, cursos de formación de una de sus profesoras fuera del Cronos, publicaciones en revistas de educación, presentación a premios y página de Facebook. Aunque Laura no emplea un vocabulario propio del marco de mercado, en su preocupación por darse a conocer evoca el principio de información y la necesidad de publicidad para atraer a “consumidores”. Aquí es significativa además su confianza en la ecuanimidad de este principio: “*igual que las cosas malas se hace una bola, las buenas también se hacen bola*”.

Laura entiende que, finalmente, todo este trabajo dio su resultado ya que “*nos empezaron a llamar de sitios, y empezaron a venir familias*”. Con este balance, se responsabiliza a sí misma y al equipo del Cronos por la situación actual, ante la que se muestra muy satisfecha, como afirma en el siguiente fragmento, en el que vemos cómo además generaliza esta responsabilización a otros centros:

Fragmento 8. Entrevista con Laura (directora CEIP Cronos)

Laura: *que estoy muy contenta ya con lo que tengo, más que suficiente, ¿verdad?, que para nosotras ha sido como un subidón, y que no hemos buscado esa competición, pero es verdad que ofertamos cosas que no ofertan otros coles.*

Entrevistadora: *ajá*

Laura: *entonces... yo digo, poneros las pilas.*

Entrevistadora: *ajá*

Laura: *si la gente, pero que hay, va a haber gente también que quiera esas otras líneas más clásicas, eh...*

Entrevistadora: *ajá*

Laura: *pero especialízate en algo y ponte. Es verdad que es un poco de pena, que parece que tenemos... claro, porque nos han hecho competir con la concertada.*

En este fragmento, Laura valora (Du Bois, 2007) muy positivamente la situación actual del Cronos (“*estoy muy contenta*”, afirma), aunque aclara que su intención no era competir; y, de hecho, al final del fragmento vemos que toma una posición crítica ante el escenario de competencia con la escuela concertada. No obstante, sí parece valorarla positivamente cuando se trata de competencia entre centros públicos, ya que implícitamente se muestra a favor de la capacidad de elección de las familias al afirmar que siempre habrá quienes deseen distintas opciones (“*va a haber gente también que quiera esas otras líneas más clásicas*”). De esta manera, está reconstruyendo una comparación entre el Cronos y el resto de los centros, y da sentido a esta comparación empleando un vocabulario de oferta y demanda (“*es verdad que ofertamos cosas que no ofertan otros coles*”) con el que activa el marco de mercado. Desde este marco, se responsabiliza a sí misma y a los miembros del Cronos de su favorable situación actual; y, en consecuencia, responsabiliza también de su situación

a los centros que no están en una situación tan positiva cuando les exhorta a seguir la misma conducta empresarial que han adoptado en el Cronos: “*poneros las pilas*” o “*especialízate en algo*”. Los anima, por lo tanto, a adoptar esa misma conducta de esfuerzo, propia de la agencia neoliberal y que en sentido biopolítico *llena de vida productiva* a los centros educativos. Para Laura, por lo tanto, el Cronos constituye un buen ejemplo a seguir para el resto de los centros.

En estos fragmentos, los/as docentes entrevistados/as describen un entorno marcado por la competencia y que reúne los requisitos del “ambiente de inseguridad generalizada” que describíamos en la introducción. Este *milieu* activa la conducta productiva de los sujetos: así, describen cómo los claustros “impulsan” sus centros poniendo en marcha dinámicas de promoción, marketing y especialización curricular. Sus discursos dan cuenta del funcionamiento efectivo de la gubernamentalidad neoliberal, tanto en las conductas de empresario/a de sí que narran, como en los esquemas de razonamiento que dotan de sentido a las decisiones y prácticas que relatan. Pasemos ahora a ver cómo en escenarios comprometidos, opuestos por ejemplo a la situación del Cronos, este marco de competencia deja paso a un marco de vida o muerte.

Biopolítica de la escuela: de la competencia a la supervivencia

Desde la perspectiva de los centros que se ven en una posición de mayor incertidumbre ante su futuro, el marco (Lakoff, 2004, 2006) de competencia se convierte en un marco de vida o muerte. Víctor y Diego describen de manera muy concisa este tránsito de uno a otro marco:

Fragmento 9. Entrevista con Víctor (maestro de CEIP Cronos)

Víctor: *Al final, te lleva a la subsistencia de... de tus cosas, o sea, a la mercadotecnia de la educación.*

Entrevistadora: *¿Es común lo de las estrategias de marketing en la pública?*

Víctor: *Pues yo creo que es que al final, eh... muchos colegios se han visto abocados a ver cómo iban suprimiendo líneas, iban perdiendo alumnos, iban... desapareciendo profesores y recursos, porque al final cuantos menos profesores tienes, menos recursos dispones, porque un centro de línea uno no tiene nada que ver con un centro de línea dos. Si falta una persona en el bloque nuestro que somos tres, buff, ya estamos perdidos. Entonces... al final, eh... y claro, y como veían... el bilingüismo, los que eran bilingües iban creciendo.*

Fragmento 10. Entrevista con Diego (profesor de IES Kairós)

Diego: *Los dos centros de al lado son bilingües, vale. Pero tienen sesenta plazas bilingües, todo el que no entre en bilingüe... Pero si ellos mismos también están creciendo en la línea no bilingüe... esos alumnos podrían estar perfectamente aquí. Creo que es más una política institucional de haber fragmentado la red, y poner a pelearse entre centros. Y acabar con equipos directivos que tienen que funcionar de empresarios, incluso hacer marketing del propio centro cuando esto es una red pública, y es un servicio, hay que validarlo...*

Entrevistadora: *¿Los directores hacen marketing?*

Diego: *Sí, sí. Sí, hacen... la feria de ven, el cole, ven tu cole, ven a ver nuestro instituto y te vamos a convencer, incluso ir a fiestas del barrio, a actos por el barrio, en el centro cultural, etcétera, repartir flyers, que es que están repartiendo hasta flyers, que es que esto es una red de centros públicos, no... Esto no tiene sentido.*

Entrevistadora: *Ya...*

Diego: *Es que la libertad de elección al final ha sido la competencia, la entrada del liberalismo económico entre los centros, ¿no? A... a competir, y así el que muere, muere y el que vive, vive.*

El marco de mercado es desplegado tanto por Víctor –quien habla de “*la mercadotecnia de la educación*”– como por Diego, que describe con enfado a los directores escolares como “*empresarios que hacen marketing y reparten flyers*”. Aunque en el momento de la entrevista Víctor trabaja en el CEIP Cronos, anteriormente había trabajado en colegios etiquetados como “centros gueto” y su discurso, por lo tanto, se construye desde la perspectiva que le ofrece esta experiencia. Diego, por su parte, construye su postura a partir de su experiencia en el Kairós, que fue cerrado por decisión de la Consejería de Educación con el argumento de una baja matriculación, y que también era catalogado como “centro gueto”.

Desde este lugar de enunciación, el de los centros en situación más precaria, el bilingüismo es visto como una tecnología que configura un escenario de competencia desigual. Los centros no bilingües, en situación de desventaja competitiva, se ven inmersos en una situación tan precaria que terminan describiéndola desde un marco de vida o muerte, un escenario “*subsistencia*”, en palabras de Víctor. Diego, mucho más explícito, ofrece un discurso crítico bastante elaborado al final del Fragmento 10 que sigue la siguiente lógica: la entrada del liberalismo económico en los centros conduce a una competencia en la que unos viven y otros mueren. En esta argumentación, logra describir de manera muy precisa el funcionamiento biopolítico de la gubernamentalidad neoliberal: la competencia es una lucha por vivir o morir. Desvelar esta racionalidad le permite dar un paso muy importante: rompe con la lógica de responsabilidad individualizada introducida por la gubernamentalidad neoliberal –que hace a los claustros y a los centros responsables de su situación, como veíamos en las palabras de Caridad en la sección anterior–. Diego apunta directamente a la responsabilidad de la Administración Educativa como el agente que introduce esta racionalidad de competencia de manera deliberada: “*Creo que es más una política institucional de haber fragmentado la red, y poner a pelearse entre centros*”. Al hacerlo, de nuevo, describe con precisión un punto clave de la gubernamentalidad, que es el papel del gobierno que introduce la racionalidad de competencia. Esto es justamente un punto crucial del pensamiento neoliberal: no creen en la competencia como una racionalidad natural, sino que, sabiendo que se construye socialmente, se proponen introducir la racionalidad de competencia en todas las esferas de la vida, incluyendo las instancias estatales (Foucault, 2007; Laval & Dardot, 2013).

Desde este marco de vida o muerte, el programa bilingüe español-inglés es visto como la única vía de “*supervivencia*” para hacer frente a un futuro que veían comprometido.

Fragmento 11. Entrevista con Santos (secretario de IES Artemisa)

Entrevistadora: *Me estabas diciendo que se redujo mucho el alumnado.*

Santos: *Se reduce, sí. Se reduce, eso, y entonces solicitamos a todo trapo... la única... la única salvación era tener bilingüismo.*

Entrevistadora: *¿Lo visteis como una salvación?*

Santos: *Sí, sí. Sí, claro, sí. O era bilingüismo o morir. Así.*

Entrevistadora: *¿Así?*

Santos: *Así. Así.*

Fragmento 12. Entrevista con Carmen (profesora IES Kairós)

Carmen: *En los primeros años en los que el programa estaba activo no quisieron pedirlo. Y luego, no quisieron pedir el... sabes que al principio se pedía voluntariamente la adhesión al bilingüismo, ¿no?*

Entrevistadora: *Sí, ¿ahora no?*

Carmen: *Bueno, ahora sí, pero ahora ya es que, o pides el bilingüismo o te mueres, que es lo que ha pasado aquí. O sea, quiero decir, o sea la situación que se ha generado es que o lo pides o estás muerto.*

Los términos pronunciados con mayor énfasis –indicados con subrayado– por Santos y por Carmen reflejan su posicionamiento de indignación ante lo que cuentan (Du Bois, 2007). El marco de vida o muerte es la metáfora para explicar su situación de desesperación: “*bilingüismo o morir*”, afirma Santos; “*o pides el bilingüismo o te mueres*”, dice Carmen con similares palabras, quien además insiste sobre ello, duplicando su muestra de indignación: “*es que lo pides o estás muerto*”. En este contexto, obtener el programa de bilingüismo es visto como la única esperanza, una “*salvación*” –palabras de Santos–, que sí llegó en el caso de IES Artemisa, pero no en el caso del IES Kairós, que finalmente fue cerrado.

Este marco de vida o muerte se vuelve extensivo; impregna el discurso educativo de tal manera que sirve también para describir las trayectorias y perspectivas académicas del alumnado dentro de los centros.

Fragmento 13. Entrevista con Elena (directora de IES Artemisa)

Elena: *El alumnado... que venía tenía un perfil, pues bueno, como muy terminal, que venían aquí a... acabar los estudios, etcétera, etcétera, entonces se plantean [en el centro]... se plantean como objetivo ser bilingües.*

Entrevistadora: *ajá*

Elena: *Para intentar, primero repuntar en el número de alumnos, y luego para intentar que el perfil del alumnado esté más ajustado a obtener un rendimiento académico que les permita pues ir a la universidad o acceder a... otro tipo de estudios superiores.*

Fragmento 14. Entrevista con Manuel (director de IES Ares)

Manuel: *Nosotros además tenemos incluso aquí un bachillerato, el Bachibac, que es un programa de doble titulación de bachillerato oficial francés y español.*

Entrevistadora: *ajá*

Manuel: *Por lo tanto, eh... tenemos... nos gustaría que atrajese más, pero insisto, insisto... en lo mismo, eh... el bilingüismo también está ligado a una perspectiva por parte de los alumnos, y de las familias. Y entonces, si tu perspectiva es de supervivencia, pues te sobra prácticamente todo, por decirlo de alguna manera.*

Fragmento 15. Entrevista con Lilit (profesora en un IES bilingüe)

Lilit: *Que ahora están intentando hacer cosas un poco más inclusivas porque hace años era, los dos grupos buenos, y los demás... medianos, regulares y... que es lo que llaman la escalera de la muerte en la jerga esta que utilizamos nosotros, ¿no sabes lo que es eso?*

Entrevistadora: *No... no, no, no, no, ¿qué es eso?*

Lilit: *Pues mira, te cuento, los chicos que han... que han aprobado el PET⁵ los metemos en grupo de sección.*

Entrevistadora: *Vale.*

Lilit: *los buenos con los buenos, toda la historia en inglés, toda la ciencia, fenomenal. Pero claro, en los otros grupos hay chicos y chicas majetas, y están con toda la plebe. Entonces decimos, ¿y si hiciéramos un grupo donde dieran, en vez de solo una materia más en inglés, si diéramos tres? Entonces es lo que llaman de inglés avanzado. En el perfil del alumnado es el que tiene un inglés más alto, aunque no aprobó ese examen porque no venía de un colegio bilingüe, porque... [incomprensible] entonces lo que hacemos es poner uno de nivel alto, uno normal y uno horrible. Imagínate cómo es el... la clase del horrible [incomprensible]. Entonces están los buenos buenísimos que aprobaron, los de inglés avanzado, lo normales y el dios mío dios mío. Eso ocurre porque la normativa lo permite.*

5 Es el examen que tienen que aprobar para acceder a la sección bilingüe. Véase Hidalgo McCabe (2020) para más detalle.

Entrevistadora: *¿Pero y esto... quiénes lo llamáis así, la escalera de la muerte?*
Lilit: *Pues... pues en... la jerga de los que odiamos el sistema.*

En el Fragmento 13, Elena despliega el marco de vida o muerte al emplear el término “*terminal*”. Con este adjetivo sitúa a las puertas de la muerte a los/as estudiantes cuyo objetivo es exclusivamente terminar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y señala una idea de estancamiento y decadencia. Por contraposición, vincula al alumnado con mayor rendimiento académico a una perspectiva de “vida” académica más larga y que, por lo tanto, también “llenarán de vida” al centro al continuar sus estudios de bachillerato. En sintonía con ella, Manuel, director del IES Ares, ofrece un relato similar en el Fragmento 14: asocia la idea de muerte a un mismo perfil de alumnado al que define por su “*perspectiva de supervivencia*”. Tal como explica, el programa Bachibac con el que cuentan (programa de bilingüismo español-francés) se dirige a atraer a un alumnado con más ambiciones académicas. Las palabras de ambos reflejan que la elección de determinados programas curriculares no sólo tiene como objetivo atraer a más alumnado sino también a determinados perfiles que responden a un modelo productivo de estudiante. Esta estrategia es lo que Jabbar (2015) define como “*cream-skimming*” y que podemos traducir como “*elitización*”. En el discurso de Elena y de Manuel, los programas de bilingüismo sirven para construir una grilla selectiva que criba el alumnado con mejor rendimiento y expectativas académicas del que está en situación próxima a “morir”.

En el Fragmento 15, Lilit activa el marco de vida o muerte mediante la colocación (Fairclough, 1999) “*escalera de la muerte*”, con la que describe en términos negativos la escala que organiza jerárquicamente al alumnado en los IES bilingües en Madrid. Los IES bilingües se organizan en dos vías: “*Sección bilingüe*” y “*Programa Bilingüe*”. En la vía de “*Sección*” el alumnado toma más asignaturas en inglés, es decir, el nivel de inmersión lingüística en inglés es más alto; y la vía de “*Programa*” incluye menos horas en inglés. Lilit explica que muchos centros han creado una vía intermedia entre ambas opciones. Ella adopta una posición (Du Bois, 2007) muy crítica ante las dinámicas de *tracking* que subyacen en estas distintas vías; y explica la existencia de una colocación (Fairclough, 1999), “*la escalera de la muerte*”, que convencionalmente utilizan los/as docentes como parte de su “*jerga*” para referirse en términos negativos a estas dinámicas: “*los que odiamos el sistema [bilingüe]*”. Apunta así a un carácter generalizado de este rechazo al *tracking* y señala a la Administración como agente responsable al darle espacio normativo (“*la normativa lo permite*”). En las palabras de Lilit, vemos cómo la metáfora de muerte se expande para clasificar también al alumnado.

Los siguientes tres fragmentos muestran cómo esta idea de muerte, que se asocia a determinados/as estudiantes y a los catalogados como “centros guetos”, cobra su sentido sobre la base de un discurso racista que ya existe y que esta racionalidad biopolítica reactiva y reproduce:

Fragmento 16. Entrevista con Blanca (profesora del IES Kairós)

Blanca: *A este centro van a acceder o bien alumnos que en primaria no han sido bilingües o alumnos que han tenido dificultad para llevar ese bilingüismo en primaria. Entonces ya estás, digamos, metiendo ahí un... un hándicap, porque estás consiguiendo que a este centro vengan alumnos que por... equis motivos ya tienen ciertas dificultades.*

Entrevistadora: *ajá.*

Blanca: *Entonces, al final, a largo plazo, vas convirtiéndolo en un gueto.*

Fragmento 17. Entrevista con Víctor (maestro CEIP Cronos)

Víctor: *Los dos públicos más próximos eran, uno que tenía la mayoría de etnia gitana, y nosotros que teníamos la mayoría de población inmigrante. Y luego todos los concertados, yo creo que estaban la mayoría, eh... sudamericano... que eran a lo mejor, porque ahí es verdad que eran muchos sudamericanos, o latinoamericano que a lo mejor este... que puede permitirse estar en*

un concertado, con las cuotas estas que meten, así. O chavales de Vallecas que también pueden permitírsele o hacen el esfuerzo para llevárselo a un concertado. Y claro, al final, esos centros que nos vamos quedando, pues son centro gueto.

Entrevistadora: *¿A ti te daba la impresión de que era un centro gueto?*

Víctor: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Sí?*

Víctor: *Claro, sí. Porque dices, jo, estoy en Vallecas, un colegio público de Vallecas y que ni siquiera en Vallecas haya chicos vallecanos, de Vallecas Vallecas, que la mayoría sean latinoamericanos.*

Fragmento 18. Entrevista con Roberto (maestro CEIP Hermes)

Roberto: *Es cierto también que cuando viene mucho alumnado inmigrante y se concentra en un mismo colegio, porque... el Hermes tenía una cierta fama de gueto, pero yo que trabajaba dentro sabía que de alguna manera no lo era, no era un gueto, no era un sitio donde van los niños y... están allí metidos en el aula y hacen lo que pueden, no. O sea, allí dábamos siempre el mismo nivel educativo que correspondía a cada niño, lo que pasa es que a veces, ya te digo, era difícil porque te seguían la clase el cincuenta por ciento. El otro cincuenta, o te acababan de llegar, porque la movilidad ya te digo era constante, [incomprensible], el año pasado a un compañero le llegaron tres banglas, gemelos, sin idioma. Cuarto. Tres sin idioma en un cuarto, de repente tenía diecisiete o por ahí, pero ¿qué hacer?, ¿cómo les atiendes?, ¿compensatoria?*

En el Fragmento 16, Blanca define a los “centros gueto” por referencia al programa bilingüe. El propio uso del término “centro gueto” no es neutral, sino que revela su preocupación ante la desigualdad, al igual que cuando lo usa Víctor (Fragmento 17). En las palabras de Blanca, el estudiante bilingüe aparece como la figura de normalidad, mientras que el alumnado no-bilingüe representa la no-normalidad, lo patológico, ya que está marcado por la idea de dificultad o “hándicap”. El bilingüismo, por lo tanto, aparece en su discurso como la norma y con él también, la imagen del estudiante bilingüe.

Los fragmentos 17 y 18, extraídos de las entrevistas con Víctor y Roberto, reflejan el discurso racista sobre el que se asienta la categoría de “centro gueto”: es una categoría que designa espacios donde se concentra el alumnado racializado. En el Fragmento 17, Víctor está hablando del colegio público en el que había trabajado con anterioridad en Vallecas. Explica que el alumnado racializado –gitano y latinoamericano– se concentraba en los centros públicos de la zona y apenas estaba presente en los colegios concertados. En su opinión, el alumnado que puede hacerlo evita estos centros públicos. Con estas palabras construye una imagen de estos colegios gueto como lugares indeseables, donde se quedan quienes no tienen más opciones: *“esos centros que nos vamos quedando, pues son centro gueto”*. En su descripción de los “centros guetos”, Víctor claramente los define por el perfil racializado del alumnado. La repetición de la palabra “Vallecas” le sirve para enfatizar un carácter de autenticidad y pureza de la identidad de barrio, especialmente cuando dice *“chicos vallecanos, de Vallecas Vallecas”* (línea12), palabras a partir de las cuales cabe inferir que se refiere a alumnado no inmigrante, pero tampoco gitano –ya que se ha referido a ellos previamente como un perfil propio de un centro gueto–. Evoca así una idea de pureza de la identidad, opuesta a las identidades inmigrantes y/o racializadas (en este caso, al alumnado latinoamericano y gitano), en la que identificamos la racionalidad biopolítica. De modo que, aunque Víctor se posiciona contra la segregación y utiliza la categoría “centros gueto” para denunciarla, inconscientemente asume un discurso de normalización basado en la idea de una identidad pura.

Finalmente, en el Fragmento 18, Roberto rechaza la categoría “centro gueto” en un esfuerzo por enmarcar (Lakoff, 2006) su descripción en su acción educativa y evitando así definir al centro por el origen de su alumnado. Apunta a cómo esta categoría es aplicada desde fuera (*“fama de*

centro gueto”), volviéndose así crucial en un escenario de elección. En las siguientes líneas, Roberto destaca la dificultad que suponía la movilidad del alumnado y su no manejo del idioma. Así, en este extracto apunta al estigma que supone la etiqueta de “centro gueto”. El modo en que él mismo la rechaza es un reflejo de que esta categoría designa siempre un espacio indeseable y de exclusión.

Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo hemos querido mostrar cómo el discurso de los/as docentes y directores/as de centros públicos en Madrid da cuenta de una biopolítica escolar introducida por las políticas de elección. Entendemos que se trata de una biopolítica por dos razones principales. En primer lugar, y como revela el marco de vida o muerte recurrentemente empleado, en el contexto de competencia, se fomentan determinadas decisiones para *hacer vivir* a los centros, en un sentido metafórico. Este *hacer vivir* significa mover a los equipos docentes a entrar en dinámicas productivas para traer alumnado, esto es, estrategias de especialización curricular, donde el programa bilingüe español-inglés aparece como la opción privilegiada; y estrategias de marketing y promoción. Estas dinámicas que *llenan de vida* a los centros reproducen un canon de normalidad, que se configura a partir del programa de bilingüismo y del modelo de buen estudiante que es capaz de seguir este programa.

En segundo lugar, la contracara de esta biopolítica es la de los centros que *se dejan morir*, aquellos que no consiguen adaptarse a este canon de normalidad, los catalogados como “centros gueto”, donde se revela la lógica racista de esta biopolítica. En este contexto competitivo, que anima la comparación y jerarquización de centros, la etiqueta de “centros guetos” designa a los centros más indeseables, los que se quedan en las posiciones más bajas de la jerarquía y son menos elegidos por las familias. Aquí entra en juego el segundo elemento que nos permite hablar de biopolítica: estos “centros gueto” son los que reúnen al mayor porcentaje de alumnado racionalizado e inmigrante, por lo que se revela así el discurso racista sobre el que funcionan las políticas de elección y que estas políticas retroalimentan, al permitirle dar forma mediante las decisiones familiares de elección.

Los guetos designan históricamente espacios de exclusión para grupos minoritarios dentro de las ciudades (Duneier, 2018). Que se acuñe esta etiqueta para hablar de determinados centros educativos da cuenta del grado de segregación provocado por estas políticas. El empleo mismo del término en los fragmentos recogidos en este texto refleja la preocupación de las personas entrevistadas ante estas lógicas de desigualdad. Pero al mismo tiempo que lo usan, aunque sea con la voluntad de denunciar la desigualdad que entraña su misma existencia, revelan el discurso racista que ellos/as mismos/as asumen de manera inconsciente: al distinguir, por ejemplo, entre el alumnado de “Vallecas Vallecas”, por un lado, y el alumnado gitano y latinoamericano, por otro (como veíamos en las palabras de Víctor). Al igual que los guetos en las ciudades se han construido con obstáculos físicos para aislar a grupos minoritarios e “indeseables”, estos centros escolares gueto revelan una suerte de muros dentro de la propia red escolar. Así, entendemos que se trata de un cercamiento de la escuela (Lissovoy, 2015): la configuración de vallas dentro de la red escolar que agudizan la brecha entre los/as incluidos/as y los excluidos/as.

Agradecimientos

Esta publicación ha sido redactada en el marco del proyecto EduCommon. Este proyecto ha recibido financiación del programa de investigación e innovación de la Europea Horizonte 2020 bajo el acuerdo Marie Skłodowska-Curie núm. 101027465.

Referencias

- Angus, L. (2015). School choice: Neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*, 36(32), 395-413. <https://doi.org/10.3102/0162373715577447>
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo*. Siglo de Oro Editores.
- De Lissovoy, N. (2015). *Education and emancipation in the Neoliberal Era*. Palgrave Macmillan.
- Decreto n. 29, de 11 de abril de 2013. (2013). Del Consejo de Gobierno, de libertad de elección de centro en la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 12 de abril de 2013*.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139-182). John Benjamins.
- Duneier, M. (2018). *Gueto: La invención de un lugar, la historia de una idea*. Capitán Swing.
- Fairclough, N. (1999). *Language and power*. Longman.
- Fernández González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *Hay que defender la sociedad*. Akal. (Obra original publicada em 1997).
- Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Free to choose: A personal statement*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Hidalgo, E., & Fernández González, N. (2019). Framing “choice” in language education: The case of freedom in constructing inequality. In L. Martín Rojo, & A. Del Percio (Eds.), *Language and Neoliberal Governmentality* (pp. 69-90). Routledge.
- Jabbar, H. (2015). “Every Kid Is Money”: Market-like competition and school leader strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 638-659. <https://doi.org/10.3102/0162373715577447>
- Jabbar, H. (2016). Selling Schools: Marketing and Recruitment Strategies in New Orleans. *Peabody Journal of Education*, 91(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119554>
- Jabbar, H., & Wilson, T. S. (2018). What is diverse enough? How “intentionally diverse” charter schools recruit and retain students. *Education Policy Analysis Archives*, 26(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3883>
- Kaufmann, J.-C. (2020). *La entrevista comprensiva*. Dado Ediciones.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think on an elephant!* Chelsea Green Publishing.
- Lakoff, G. (14 de febrero de 2006). Simple framing. *George Lakoff Blog*. <https://georgelakoff.wordpress.com/writings/rockridge-institute/>
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Levin, H. M., & Belfield, C. R. (2003). The marketplace in education. *Review of Research in Education*, 27(1), 183-219. <https://doi.org/10.3102/0091732x027001183>
- Lubienski, C. (2006). School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1), 1-26.
- Martín Rojo, L., & Molina, C. (2017). Cosmopolitan stance negotiation in multicultural academic setting. *Journal of Sociolinguistics*, 21(5), 672-695. <https://doi.org/10.1111/josl.12265>
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32). <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n32.2012>
- Orden n. 1.848, de 4 de abril de 2005. (2005). De la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos

- de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial. Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 6 de abril de 2005*. Orden n. 2.939, de 9 de marzo de 2012. (2012). De la Consejería de Educación y Empleo, por la que se modifica la Orden 1848/2005, de 4 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se establece el procedimiento para la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Especial. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid de 14 de marzo de 2012*.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational setting: Contested terrain*. Open University Press.
- Prieto Egido, M., & Villamor Manero, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 127-144.
- Regmi, K. D. (2017). Critical policy sociology: Key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228>
- Roncero, C. (2018). La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español Bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria. In S. Rappoport (Ed.), *Debates y prácticas para la mejora de la calidad en educación* (pp. 28-36). Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Yoon, E.-S., Lubienski, C., & Lee, J. (2018). The geography of school choice in a city with growing inequality: The case of Vancouver. *Journal of Education Policy*, 33(2), 279-298. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1346203>

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Fernández González, N. (2022). Competir o morir: La elección escolar como tecnología biopolítica. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artículo e09585. <https://doi.org/10.1590/198053149585>