

La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal

The (school) production of the individual in times of neoliberal rationality

Mara Socolovski Batista y Lucía Forcadell Aznar
(Universidad de Zaragoza)

Recibido en diciembre 2018
Aceptado en febrero 2019

Resumen

Las políticas neoliberales reconfiguran las funciones de la escuela, situándola en una encrucijada en la que conviven funciones propias de la Modernidad con la producción de un sujeto postmoderno. En este artículo, revisamos el concepto de subjetividad desde aproximaciones psicoanalíticas, entendido este como aquella forma singular que caracterizará al sujeto de hacer lazos con el mundo. Partimos de la tesis de que la escuela se configura como productora de subjetividades. Desde esta consideración nos preguntamos cómo se conforman los vínculos sociales en la institución escolar en el marco de la hegemonía del neoliberalismo, explorando las relaciones entre la cultura del neoliberalismo, su forma de gobierno y algunas prácticas o discursos escolares que apuntan a la producción del sujeto neoliberal en detrimento de la producción de un sujeto ciudadano, relegando a un segundo plano el proyecto emancipador de la escuela que pretendemos reconsiderar en pos de enmarcar la sociedad por-venir.

Palabras clave: subjetividad, escuela, neoliberalismo, cultura, alumno postdisciplinario.

Abstract

Neoliberal policies reconfigure the purposes of the school, placing it at a crossroads where functions typical of Modernity coexist with the production of a postmodern subject. In this article, we review the concept of subjectivity from a psychoanalytic approach, understanding that subjectivity is the singular way that each subject makes bonds with the world. Our thesis is that the school is configured as a producer of subjectivities. From this premise we ask ourselves how the social bonds in the school institution are shaped within the framework of the neoliberal hegemony, trying to explore the relationships that exist between the culture of neoliberalism, its form of government and some school practices or discourses that point to the production of the neoliberal subject to the detriment of the production of a citizen, relegating to a second plane the emancipatory project of the school and that from these pages it is tried to reconsider in order to frame the society to come.

Keywords: subjectivity, school, neoliberalism, postdisciplinary student, culture.

Referencia

Socolovski, M. y Forcadell, L. (2019). La producción (escolar) del sujeto en tiempos de la racionalidad neoliberal. *Con-Ciencia Social (segunda época)*. 2, 11-31.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo invita al lector a hacer un recorrido sobre la construcción de la subjetividad escapando a los modelos biologicistas que ponen todo el acento en la familia y a los que ofrecen “recetas fáciles” con ingredientes científicamente probados. Contrariamente al discurso superfluo pegado a la insignificancia como motor de la realidad de nuestros días, desde estas líneas se rescatan las profundas huellas que deja el atravesamiento de la experiencia escolar en el sujeto, habilitando determinadas dinámicas para romper las tensiones propias de los distintos poderes en disputa que terminarán produciendo sujetos de una sociedad determinada. Se explica de esta forma cómo la escuela aporta los significantes así como las maneras de hacer lazo con los otros, en tanto que es una de las dos instituciones obligatorias que todos los niños y niñas tienen derecho a acceder dentro de las democracias occidentales. En definitiva, en un mismo movimiento, retomando a Castoriadis (2010), la escuela instituye sujeto y sociedad teniendo en cuenta que los mismos deben ser tomados como elementos indisociables y nunca pueden ser producidos fuera de un contexto histórico-social.

Por otro lado, se revisan las presiones que hoy modelan las prácticas escolares y que de acuerdo a los reclamos del mercado producen sujetos emprendedores, flexibles, con lazos sociales débiles para facilitar su movilidad, con un alto nivel de competitividad y que asientan sus logros en sus capacidades individuales. Así pues, se deja de lado aquello que la escuela de la Modernidad buscaba y que apuntaba a “ese alumno”, sujeto pensante y crítico, único e igual en todos los casos. La racionalidad neoliberal tiene una enorme capacidad de apropiarse de los significantes que emergen de algunas revoluciones que cuestionaron esa Modernidad para vaciarlos de contenido y

devolverlos a la palestra, maquillados de ‘sentido común’ y un buenismo que nos encandila. De esta manera, reposando sobre los mitos del progreso continuo y la libertad que ofrece el ‘mejor sistema posible’, desarrollamos cómo la escuela termina produciendo alumnado y docentes que eligen asumir riesgos, exponerse a la competencia descarnada, trabajar en un entorno de autoexplotación y todo ello desde un posicionamiento que merece el mayor de los reconocimientos: el sujeto ya no lo hace por presiones externas sino por propio convencimiento. De esta manera, se (ex)pone él mismo en juego en un sistema que tenderá, inevitablemente, a fagocitarlo.

Por todo ello, en las conclusiones, se plantea recuperar el sentido de la escuela para (re)pensarlo entendiendo la relevancia de la institución escolar como productora de subjetividades en el actual contexto histórico-social.

MECANISMOS PARA LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Llegar a pensar en la subjetividad de hoy supone un cambio de significativo respecto a nuestra tradición de aquello que fue la excusa y la razón de la escuela. Por ello, se hace necesario partir de un escueto recorrido en torno a dicho término que nos sitúe en el aquí y ahora respecto a qué nombramos cuando hablamos de producir “algo” en la escuela, y por qué lo denominamos “subjetividad”.

Tras revisiones como las de Ariès (1987) podemos comprender el largo recorrido que sostiene lo que hoy llamamos casi con naturalidad “niñez”. A muchos les cuesta pensar el término como “categoría” y escapar a esos pequeños y pequeñas que corretean por el patio de la escuela y que “siempre estuvieron desde el principio de la historia”. A ello, debemos agregarle la invasión de mensajes que, apelando al sentido común, nos invaden diciendo que “el cerebro necesita emocionarse para aprender” (Torres Menárguez, 2016), como si ningún docente se hubiera dado cuenta hasta ahora. Por ello, creemos que es importante rescatar a Lajonquier (2011) para pensar nuestros primeros momentos existenciales y atender a lo que nos propone: lo único de lo que estamos seguros como seres humanos es que fuimos arrojados de

nuestra animalidad y tendremos, con suerte, tendremos la oportunidad de construirnos como sujetos. Ya Freud, en 1912, en el texto *Sobre la degradación general de la vida erótica*, plantea una tesis que terminará reafirmando finalmente en 1930, en *El Malestar de la Cultura*: el displacer producido por el resto de la pulsión de todo sujeto que no alcanza la satisfacción total es un efecto inevitable del proceso de humanización. Ello implica que lo que nos habilita a entrar al mundo de lo humanamente posible será aquello que desborda el instinto, ese resto que nos diferencia del animal que justamente nos permite participar de la cultura y de la producción colectiva ya que dicho resto pugna por buscar satisfacción a partir de hacer lazo con las cosas y con los otros.

Por ello, Najmanovich pone énfasis en la esa necesaria articulación que debe darse entre esa criatura que viene al mundo y los otros que lo acogen para abrir el camino a la construcción de la experiencia del sujeto y dice:

Desde esta perspectiva conceptual, el sujeto no es lo dado biológicamente, ni es una “psique” pura, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano en un mundo complejo (2001, p. 110).

Así pues, aquí se nos abre el camino para pensar la idea de la posibilidad de que el ser humano es ante todo una *cría sapienç* (es decir, “eso” que viene al mundo en palabras de Lajonquier (2011), y que ha de ser capaz de ser producida a partir de ser acogida por una trama social, a la cual ser sujeta (y sujetarse) compartiendo un imaginario común y ser parte de una comunidad en la que se sitúa en un momento histórico-social concreto. Se trata de reconocer que llegar a ser sujeto social es una construcción posible a partir de atravesar la experiencia de las distintas instituciones en un doble juego. Es decir, ello exige a la *cría sapienç* que no sólo se deje envolver por instituciones como el Lenguaje que lo nombra antes de haber nacido, o la trama social que lo acoge y lo protege declarándolo sujeto de derecho, sino que tome un rol

activo frente al Otro¹. Y es aquí donde podemos anclar, de alguna manera, nuestro constructo para comenzar a pensar la escuela, ya que la subjetividad es esa forma singular que caracterizará la manera de cada sujeto de participar y vincularse con el mundo. Llegados a este punto, podríamos afirmar que la escuela se encuentra con la obligación de producir sujeto, y la posibilidad de articular subjetividades.

Para entenderlo, debemos antes hacer una puntualización. La psicología, ciencia hegemónica en el abordaje del estudio de la “psique humana”, consideró al sujeto de la Modernidad como sujeto racional, formado a partir del atravesamiento institucional “natural” que implica para “todo niño”, ser “hijo de una familia”. En este sentido, numerosos estudios ahondan sobre la influencia casi exclusiva de la configuración psíquica del ser humano como producto de los lazos parentales y de las relaciones que allí se producen.

Por ello, habiendo llegado hasta este punto es necesario plantearse, ¿qué sentido tiene la escuela en este contexto?, ¿cómo se conforman esos vínculos que producen las subjetividades de nuestros días? Cabe formularse estas preguntas, pensando especialmente que hablamos de una institución moderna, pensada con unos fines, en un momento histórico-social determinado. Estas son algunas de las cuestiones que abordaremos el siguiente apartado.

LA ESCUELA COMO PRODUCTORA DE SUBJETIVIDADES

A diferencia de aquel “alumno moderno”, en nuestros días, hemos de producir un/a alumno/a flexible que se adapta perfectamente a nuestra realidad (y

¹ Para entender cómo se articula el sujeto en la sociedad, Lacan propone convocar al conjunto de ‘los otros’, ‘de los demás’ como al Otro, entendiendo que ese Otro con mayúscula es ‘algo más’, es al mismo tiempo el prójimo (cada otro sujeto por separado) y todo el conjunto de sujetos que constituyen la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad, como así también el Tesoro de Significantes (en relación a ese magma de significaciones y al lenguaje). Nadie piensa inicialmente desde su ego o desde su sí mismo, sino que lo hace a partir de lo que recibe por tradición desde el Otro.

Se trata de un Otro que convoca a la construcción, que motoriza la diferencia, congrega la pluralidad, el desorden y promueve el encuentro con la singularidad desde la multitud. A partir de él puede articularse la búsqueda de lo particular, invita a no repetir, a investigar, al encuentro y al desencuentro, moviliza el deseo.

nuestro mercado). Es importante destacar que este/a estudiante (postdisciplinario, propio de una sociedad de control y sujeto de auto-control) se configura tomando muchos significantes que fueron cuestionados en su inicio, pero que han sido ahora saturados en su significación. Hoy, de alguna forma, ya han perdido su sentido original para ser puestos al servicio del rendimiento y de la competencia, aun cuando nada tiene que ver con aquellos primeros significados que produjeron movimientos tan importantes que abrieron grietas que resquebrajaron la Modernidad. Por ello, tal como explica Jódar, no debemos perder de vista las distintas aristas del contexto histórico-social y, entender que "...comprender los distintos modos de ser alumno requiere, [indefectiblemente] analizar las condiciones sociales, históricas e intelectuales que lo hacen posible" (2007, p. 165).

Por eso, nos atrevemos a plantear cómo la escuela configura al sujeto (social), cuestión que desarrollamos en este punto, sino que además, nos adentramos en las lógicas que conforman algo mucho más importante: las razones que se constituyen en hegemónicas y que ordenan, de alguna manera, lo escolar. De esta manera, presentamos cómo la escuela se configura como productora de sujetos.

Sabemos que el atravesamiento que hace una criatura por la institución escolar, así como por la familia, es un proceso que, en estas sociedades occidentales, está garantizado (con más o menos fortuna) por el Estado. Su obligatoriedad oscila hasta los 16 y 18 años según la legislación vigente, dependiendo el tipo de institución. En ambos casos se aspira a la emancipación de los (*recién*) *llegados* (Arendt, 1996). Con dichas instituciones, la sociedad pretende asegurar su trascendencia pudiendo donar a las generaciones venideras los bienes culturales y las formas que deja como herencia y asegurando que los nuevos sujetos de la trama social, en tanto emancipados, se apropiarán de ellos para revisarlos críticamente y transformarlos.

Más allá de la obligatoriedad estructurada desde la legalidad, Larrosa (1995) expone cómo la escuela se conforma como el medio a través del cual los

adultos componen una manera de responder a la llamada y el reclamo de quien los interpela en su advenimiento como recién llegados. Asimismo, Castoriadis expone que la escuela está destinada a crear *philia*, es decir, crear vínculos entendidos como:

La *philia* de Aristóteles no es la «amistad» de los traductores y de los moralistas [...] La *philia* es el lazo que une el afecto y la valoración recíproca. Y su forma suprema sólo puede existir en la igualdad-igualdad que, en la sociedad política, implica libertad, que nosotros hemos llamado autonomía (2018, p. 9).

En definitiva, la escuela está destinada a hacer sujetos sociales, sujetos de representaciones instituidas y normas vigentes dentro de una trama social para poder luego ser ellos instituyentes. Por todo ello, podemos decir que el proceso por medio del cual la escuela se configura como productora de sujetos, “sujetos de una cultura social”, mantiene un cierto paralelismo con aquel que se produce entre la madre y el/la niño/a cuando éste/a se configura como sujeto del Lenguaje.

Sin embargo, en este punto, es importante remarcar que, escapando ya por alguna de las grietas de las Modernidad, Castoriadis (2010) nos invita a pensar más allá de la dicotomía entre individuo y sociedad y propone la diada psique-sociedad, analizando cómo su conformación tiene lugar simultáneamente, ya que una no puede ocurrir sin la otra. Ello presupone un giro radical al quitar de la ecuación justamente al individuo, ese ser “único”, corpóreo, que hoy (o ayer), todo lo puede (o lo podía). También es cierto, que podemos afirmar que ya no es la superestructura (en términos marxistas) la que producirá sujetos de identificaciones sino que debemos buscar cuáles son los referentes que hoy operan de polo de atracción (o alienación).

Así pues, es hora de adentrarnos en el proceso que conlleva a esa *cría sapienç* ya producida como niño/a-alumno/a en nuestra sociedad occidental, a ingresar y atravesar la experiencia escolar. Tal como hemos expuesto, la escuela ha de producir un sujeto social a partir del mismo proceso de

alienación-separación, pero esta vez no será en relación dentro de la institución familiar sino la escolar. Por ello, es preciso señalar que, existe un primer momento de alienación subjetiva del/la niño/a donde es la sociedad la que avanza con la propuesta de los saberes y valores que considera trascendentes y que son pasibles de ser articulados. De allí la importancia de que las políticas, las leyes, los currículums (en todas sus dimensiones) puedan ser pensados y discutidos en el espacio de lo público para componer una amalgama a la que los *recién llegados* han de alienarse. Como dice Meirieu, “la escuela se pone como objetivo la transmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación” (2004, p. 42), y requiere que los sujetos se adhieran a ello. Es una condición *a priori* de una sociedad democrática ya que justamente es la misma escuela la que posibilita la institución de dicha sociedad. Por eso, podemos decir que cumple con el mandato capital que Kaës describe cuando expone:

[La función de la escuela es] proporcionar representaciones comunes y matrices identificatorias: proporcionar un estatuto a las relaciones de la parte y el conjunto... proponer objetos de pensamiento que tienen sentido para los sujetos a los cuales está destinada la representación y que generan pensamientos sobre el pasado, el presente y el futuro, indican los límites y las transgresiones, aseguran la identidad, dramatizar los movimientos pulsionales... (1987, p. 18).

En síntesis, la escuela conforma ese sujeto social (en franco paralelismo con las experiencias familiares que suponen la emergencia de un sujeto del inconsciente). La escuela se presenta como esa institución común compartida que aglutina las principales significaciones y valores que atraviesan una sociedad determinada en un momento histórico-social puntual y que, en tanto precede al sujeto que es arrojado al espacio público, le dona un sentido al que éste debe alienarse (debe pegarse), pre-disponiéndole determinadas representaciones y normas que conformarán las vías de acceso a su estructuración intra/intersubjetiva en el interjuego de la díada psique-sociedad.

En este sentido, podemos decir que le aportará puntos de referencia, lugares posibles, espacios de anclajes, oportunidades para la construcción de lazos con los pares, con los adultos y con la legalidad institucional. No se trata, como apunta Arzeno, de un desarrollo de los procesos psicológicos que van transformándose sino es “la cultura la que interpela, marcando ahí una ruptura, un quiebre que dará lugar a la aparición del sujeto en la medida en que es el lenguaje el que se instala” (2004, p. 24) con su bagaje de significantes sociales. La cultura tiñe la trama que las instituciones entrañan y allí, por un lado, cada sujeto es acogido y recogido por el lenguaje, la familia, etc. y éste se lía según sus particularidades. Podemos decir que la singularidad surge en la medida que existe una forma única de sujetarse, de hacer lazo, es decir, una manera singular de atravesar el proceso que instituye la diada psique-sociedad. Es en este punto donde, luego de cogerse de la trama deberá poder emerger con un sentido propio, o, lo que lo mismo: “dar sentido”. Ese movimiento es lo que llamamos “separación”. No se trata de una separación de la trama sino de ese “pegoteo” inicial a la significación que era “del otro”, pero que ahora toca ser apropiada por esta nueva generación de sujetos (sociales).

A partir de aquí, los atravesamientos de todos y cada uno de los sujetos de la educación irán conformando sujetos sociales (es decir: instituyendo sujetos instituyentes) en la medida que articulan la institución que los soporta, participando de un entramado de lo común compartido, y esto ha sido posible a partir de una escuela que se articuló como dispositivo².

² Según Agamben, 2011, un dispositivo...

1.) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo tiempo: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre los elementos.

2.) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.

3.) Es algo general, un reseau, una ‘red’, porque incluye en sí la episteme, que es para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.

En consecuencia, hoy asistimos a la proliferación de discursos “bien-intencionados” y “científicamente demostrados” de la “pedagogía moderna”, que tienen un carácter desinstitucionalizante y pretenden acercarnos a otro tipo de escuela acorde con la nueva sociedad de control, por lo que es preciso puntualizar nuestra posición sobre el tema. Por eso, rescatamos las palabras de Arzeno cuando define educación diciendo:

Frente a la búsqueda de totalidades omniabarcativas, podemos poner el acento en lo singular, lo particular, lo que cambia, lo que se escabulle; pero no en el sentido de la anarquía post-moderna, que nos lleva a perdernos en los fragmentos y en la pura diferencia, sino creando nuevos sentidos frente a la ley omniabarcativa de la razón suprahistórica. No se trata de perdernos en lo fragmentario, sino de la creación que recoge lo múltiple, lo contingente, provisoriamente, para crear sentidos desde la pluralidad (2004, p. 28).

Así pues, recortado el sentido de la escuela ¿podríamos decir que la emancipación y la autonomía que se anhelaban en la Modernidad son las mismas de hoy en día?, ¿responde el alumno de hoy en día al proyecto de la cultura del capitalismo? ¿Cómo responde la escuela ante este movimiento en lo que respecta a la producción de subjetividades? Ello es lo que abordamos en el próximo apartado.

LA CULTURA DEL CAPITALISMO Y SUS EFECTOS COMO PRODUCTORA DE SUJETOS EN LA ESCUELA

Hoy asistimos a la producción por parte de la escuela y de la cultura en general de un sujeto que sea capaz de insertarse en una “sociedad flexible”, “desregulada” y sobre todo, que sea “empresario de sí mismo”. Los movimientos que se hicieron buscando rescatar la particularidad para ponerla en relación con los otros, respetando los tiempos de cada uno y hurgando en la construcción subjetiva, hoy mutaron y dicha particularidad pasa a ser pensada como un proceso de individuación, donde cada uno es libre de

regular sus tiempos y donde sus derrotas y sus fracasos son fruto del mal ejercicio que ha realizado de su libertad de elección. La subjetividad está ligada a la imagen, es decir, es instantánea. Este cambio basado en los mitos del capitalismo (prosperidad, libertad y consumo) ha necesitado un sujeto capaz de poder adaptarse y vivir en relación con el exceso, el rendimiento y la competencia ilimitada porque, como reconoce Jódar, se trata de “subjetividades obligadas a ser competitivas, flexibles y polivalentes” (2007, p. 151). Esto nos conduce a repensar las palabras de Rojas (2011) cuando plantea que el mercado capitalista necesita sujetos con poca capacidad crítica, pegados a la imagen y a los íconos de su época a la vez que se van homogeneizando los sujetos a los parámetros de las lógicas imperantes en un proceso que aliena niños y adultos, eliminando la brecha generacional que toda construcción de sociedad precisa.

Analizar cuál es la cultura capitalista que rige hoy la lógica que nos piensa nos permite resignificar el sentido de la escuela como productora de sujetos y de cultura, puesto que ya es sabida la relación entre el desarrollo de la institución escolar (de la Modernidad) y las transformaciones culturales y políticas de finales del Siglo XIX. Gimeno Sacristán (1998) o Ramírez y Boli (2001), entre otros, desvelaron cómo los sistemas educativos se constituyeron como mecanismos para legitimar e instituir determinados mitos, ideas y representaciones que acompañaban a dichas transformaciones.

En el contexto actual, la institución escolar se encuentra en una encrucijada ya que recoge y acoge prácticas y discursos propios de las sociedades disciplinarias a la vez que otros que atienden a la producción del sujeto neoliberal, propio de la sociedad de control. Por tanto, estamos ante un replanteamiento del sentido de la escuela, así como de los sistemas educativos en general que puede tener que ver con varias tendencias, en cierto modo contradictorias, que se producen y actúan en el campo de la educación. En tanto que institución, se convierte en agente re-productor de un sujeto que encaja en el engranaje neoliberal, ocupa un espacio de poder que es disputado por diversos agentes sociales, tal como ya señalaron en su día

autores como Lerena (1983). Como explicaremos más adelante, si antes se apuntaba a la “re-producción” de un alumno universal, hoy la institución escolar puede ser cómplice de “re-producir”, también en serie, un “individuo” flexible capaz de autogestionarse y de autorregulase, un consumidor feliz y resiliente ante un futuro distópico, que más que sujeto social podríamos identificarlo como sujeto del mercado o inclusive como “objeto del mercado”.

Los mecanismos de modelado y dominación de este sujeto se han transformado, como hace ya décadas que vienen señalando numerosos autores. Esta dominación se desplaza de la fábrica y toma “la forma de un condicionamiento que conduce al sujeto a aceptar o a elegir precisamente eso que se entiende que se le impone” (Gorz, 1998, p. 52). El frente, señalaba Gorz, va a tener lugar en aquellos espacios donde se fabrica y configura la identidad de los individuos. Posteriores análisis sociológicos han estudiado la producción de esta identidad en los nuevos marcos laborales, describiendo los efectos que tienen estos en la producción de un sujeto flexible e individualista (Sennett, 2000), que establece vínculos débiles y precarios, “puesto que la cooperación o la solidaridad entre compañeros de trabajo pueden resultar contraproducentes” (Bauman, 2008, p. 156). La economía, en su versión neoliberal, sitúa la competencia en el centro de toda actividad y relación humana, se consolida como medio social, como un "proceso civilizatorio" (Laval y Dardot, 2013), una racionalidad económica y tecnocrática invasiva que permea y contamina todos los aspectos de la vida pública y privada de las personas y de sus relaciones.

Las nuevas formas de dominación tienen que ver con la dominación psicopolítica, en tanto que el neoliberalismo tiene que ver con “una forma de gobierno, en sentido foucaultiano, que produce una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos” (Jódar, 2007, p. 167). Es conveniente comprender cómo se articula la hegemonía de la racionalidad neoliberal para poder visibilizar algunas razones y prácticas que ordenan de alguna manera la producción del sujeto en la escuela.

Han (2015) explica algunos de estos mecanismos de dominación que emplea el neoliberalismo. En la libertad total, las coacciones vienen dadas por uno mismo, en forma de autoexplotación, una autoexplotación que viene gobernada por el deseo de uno mismo de desarrollar todo su potencial. De ahí la proliferación de discursos que ensalzan la motivación individual, la optimización y la iniciativa personal y la mejora continua, recursos que permiten llevar el rendimiento individual al extremo y responsabilizarse tanto del proceso como del resultado. Estos discursos tienen su correlato escolar, se insertan en los discursos que circulan por la escuela, bien sea a través de prácticas que ya estaban presentes en la institución pero que van cambiando sus formatos, como puede ser la importancia y proliferación de los procesos de evaluación y su tecnificación³, o de “innovaciones” que se están introduciendo a la par en la escuela y en el mundo empresarial, como puede ser el coaching o el mindfulness⁴. Ambas tienen que ver con una mejora -con finalidades productivas- a través de procesos individuales, el coach a través de un entrenamiento que permite explotar al máximo el rendimiento, el mindfulness a través de la aceptación individual de la situación de cada uno. Ambas se centran en el interior del sujeto, en su transformación para el alcance de unas metas propuestas externa o internamente, desmereciendo

³ Como ejemplo actual de la tecnificación en la evaluación individual puede citarse la política de evaluación basada en los estándares de aprendizaje, observables y medibles y a nivel general, la vigencia y la referencia que supone para ciertos entornos el informe PISA, por ejemplo.

⁴ En la asociación española del coaching lo definen como “un proceso de entrenamiento personalizado y confidencial mediante un gran conjunto de herramientas que ayudan a cubrir el vacío existente entre donde una persona está ahora y donde se desea estar. En la relación de Coaching el coach ayuda al desarrollo personal elevando la conciencia, generando responsabilidad y construyendo auto confianza (...) Es el arte para que las personas consigan lo mejor de sí mismas (...) Es el arte de trabajar con los demás para que ellos obtengan resultados fuera de lo común y mejoren su actuación” (Asociación Española de Coaching, 2018, párrs. 1, 2, 4 y 7).

La sociedad de Mindfulness y salud lo define como: “prestar atención de manera consciente a la experiencia del momento presente con interés, curiosidad y aceptación” (Sociedad Mindfulness y Salud, 2018, párr. 1). Según publican en una asociación española dedicada al mindfulness (AEMIND): “Designa un conjunto de prácticas o ejercicios mentales que tienen en común el fijar la atención en el momento presente, sin juzgar y con una actitud bondadosa o amorosa hacia el objeto que se contempla.” (Asociación Española de Mindfulness y Compasión, 2019, párr. 4).

todo aquello que supone la producción colectiva y los efectos condicionantes del contexto.

La racionalidad neoliberal pervierte los sentidos de los significantes, es decir, si entendemos la escuela como un espacio de conexión intergeneracional para el sostenimiento social a partir del legado cultural, el neoliberalismo se apropia de los significantes que, en sus contextos, no son ajenos a sus contradicciones, y los vacía para rellenarlos y ofrecerlos como hegemónicos, completos e irresistibles objetos de mercado. Así hoy, tenemos Educación Emocional, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje por Proyectos, Educación Inclusiva, Comunidades de Aprendizaje, y un largo etcétera de metodologías eficaces presentadas como recetas aplicables en una secuencia de pasos, “científicamente” probadas, que permiten “mejorar” la educación y la escuela. Tal como plantean Pérez Ferra, Rivas, Quijano y Leite, la irrupción del neoliberalismo y su hegemonía tecnocrática,

...Ha dado lugar a que los métodos queden reducidos a técnicas que se plantean de modo estandarizado, se abstraen de las condiciones particulares de aplicación, quedando reflejadas en los decretos que desarrollan el currículum, contraviniendo principios que se anuncian en la misma legislación, tales como “autonomía de los centros” o “contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje”, reduciendo el papel mediador de los métodos para la gestión del aula (2018, p. 309).

De forma que los métodos se introducen en las culturas escolares, ajenos a los contextos, como fines en sí mismos en tanto que se alinean con los fines más próximos a la racionalidad neoliberal: la mejora del rendimiento académico o la producción del trabajador-consumidor flexible frente a la producción del ciudadano, de un sujeto pensante y emancipado capaz de subvertir la norma y dirigirse como sujeto autónomo.

Otro de los rasgos del sujeto neoliberal ya explorado por Laval y Dardot (2013) tiene que ver con la asunción individual de los riesgos. Cuando se presupone

la responsabilidad individual total en una toma de decisiones que solo compete al individuo se establecen dispositivos de información a partir de los cuales el individuo está “en disposición de acceder a las informaciones necesarias para su elección, hay que suponer que se convierte en plenamente responsable de los riesgos que corre (...) toda decisión, ya sea médica, escolar, o profesional, corresponde de pleno derecho al individuo” (Laval y Dardot, 2013, p. 254), puesto que hay una transferencia del riesgo hacia el sujeto que elige pero que a la par es libre para hacerlo. Esto tiene también su traducción escolar, la atribución del fracaso escolar recae sobre el propio alumnado, eludiendo las condiciones y el contexto en el que se desarrolla su infancia y su adolescencia, así como la responsabilidad estatal en la garantía del derecho a la educación con la consiguiente dotación de recursos materiales, infraestructuras, presupuestos y profesionales.

Así mismo, el sistema educativo se ha ido configurando con una ampliación de los itinerarios curriculares, con una diferenciación de asignaturas “para tontos/as, para listos/as”, y también de itinerarios escolares a partir de la libre elección de centros medida por el poder adquisitivo de las familias. Se introducen programas bilingües o plurilingües que suponen una diferenciación y selección temprana del alumnado como elemento cada vez más significativo y representativo de la “calidad” educativa. Estos son elementos que definen cada vez más al alumno-a y sus familias como cliente/consumidor que piensa en cómo capitalizarse, rentabilizarse, empleabilizarse y para ello se le invita a que libremente se auto-valore, se auto-analice y decida su futuro, o su presente. La individuación está servida: el sujeto es responsable de todo cuanto le ocurre y el Estado social no estará allí para ofrecerle un respaldo fraterno. Bajo el mito de la libertad de *sí mismo*, el individuo perdió la capacidad de sostén que ofrece *lo común*.

En conclusión, como plantea Jódar “los sujetos escolares dóciles y disciplinados dejan paso a un nuevo tipo de sujeto de la educación: el sujeto emprendedor, siempre *en curso*” (2007, p. 175). Algunos autores consideran que hay evidencias de que:

Las políticas neoliberales están tejiendo una “tela de araña” que, bajo apariencia de un discurso amable y protector, pretenden instrumentalizar la educación, desenfocando su verdadero sentido, la perfección del ser humano o realizando una transposición en la que la persona queda relegada a mero elemento productivo. (Pérez Ferra *et. al.*, 2018, p. 315).

Hemos considerado la escuela como una institución común, creadora y reguladora de normas y prácticas que conforman sujetos. En tanto que se constituye como productora de subjetividades no es ajena a la introducción de racionalidades, bien sea a través de políticas o a través de prácticas culturales que se van tornando hegemónicas y apuntan al gobierno-dominio del sujeto emprendedor.

CONCLUSIÓN

Consideramos que no es conveniente pensar la escuela –en tanto que marco institucional en que se regulan y ejercen las relaciones educativas– desde categorías puramente escolares y/o pedagógicas. La complejidad que atraviesa al campo escolar requiere reflexionar sobre la cultura en la que se inserta, la sociedad y el sujeto social que habita la institución, como agente productor y re-productor de un orden hegemónico. Por ello, profundizar en reflexiones que nos permitan comprender las condiciones actuales de producción de la cultura (neoliberal) y de la subjetividad, en tanto que es el contexto en el que se encuentra inmersa la institución escolar, es necesario para comprender mucho de lo que acontece en la escuela y de lo que hoy en día ocupa la palabra “educación”, así como para poder pensar desde las incongruencias o conflictos que emergen en lo social y que nos permiten re-significar las relaciones y las prácticas educativas que llevamos cabo.

Así pues, si al principio de nuestro escrito planteamos que la escuela se encontraba en una encrucijada, habiendo sido diseñada para unos fines pero respondiendo hoy a un sistema que persigue otros, ¿responde el alumno de hoy (de la posmodernidad, en su definición) a ese proyecto de emancipación y

autonomía?, o ¿habrán sido tantos los cambios culturales que, tal vez, hoy no haya que emanciparse de nada ni haga falta ser autónomo ya que no hay nada por instituir?, o tal vez, hoy solo nos quede la búsqueda de una mejor forma de sentirnos felices.

Si anteriormente planteamos la necesidad de recorrer algunas de las grietas que se abrían en el discurso moderno sobre el sujeto, ello no era ajeno a la realidad circundante. Siguiendo la síntesis de Rodríguez (2003), hacia los años '70, se instala ese 'nuevo espíritu del capitalismo' basado en los mitos de la libertad y la des-regulación, donde se da prioridad a ser sujeto del mercado antes que ser sujeto de un Estado del Bienestar debido a la mutación de éste en un Estado del Capital. Es decir, se abandona la búsqueda de la producción de ciudadanos para buscar consumidores y trabajadores. Así pues, ya no se estimula la prosecución de ningún ideario emancipador porque ello estaría basado en un proyecto colectivo y no es funcional al nuevo sistema basado en la ilusión de la prosperidad, la libertad y el consumo. Para sostener este diseño, se necesitan sujetos volcados sobre sí mismos y esto supone un cambio radical en la concepción de la niñez. Ya no se trata de un/a 'alumno/a' al que educar en la escuela y para quien se construye un proyecto de futuro sino que se difuminan las fronteras entre los adultos y los niños/as para convertirse todos en consumidores con claros efectos en la constitución de las subjetividades de nuestros días. La cultura de la satisfacción instantánea se une a la oferta tecnológica que pone información e imágenes a disposición sin mediar la producción simbólica. Se abandona la cultura de "los tiempos necesarios" y "las diferencias generacionales" para entrar en un circuito de exceso, rendimiento y competencia ilimitada con el otro y con uno mismo. El adulto renuncia a su tarea detrás de la supuesta búsqueda de particularidad proponiéndole al niño que, como dice Janin (2011), sólo haga lo que pueda pero que lo haga solo. En este sentido, en la escuela nos encontramos con proyectos centrados en técnicas superfluas que se sostienen por estar avalados "científicamente" pero que no son pensados por los docentes en función del grupo, ni cuestionados por éstos en relación a los valores y conocimientos que se pretenden legar.

En definitiva,

La escuela tiene que romper ese molde [al que está hoy abocada por racionalidad neoliberal]. Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento y de los conocimientos con sentido, solamente con el único sentido de ganarse la vida (Bleichmar, 2008, p. 51).

Para ello, no sólo es necesario abandonar el ensueño de la libertad del capitalismo y por ende, de la igualdad que esto supone como individuos perdidos en la insignificancia de la identificación efímera de la imagen, para recuperar un proyecto colectivo emancipador de subjetividades capaces de ser instituyentes, es decir, reflexivas y deliberativas, predispuestas a la construcción de lo común. Para lo cual se puede aprovechar esa 'encrucijada' en la que se abren oportunidades para diversificar los discursos ante las sintonías dominantes y desde allí producir nuevas subjetividades.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). Qué es un dispositivo. *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. Recuperado de <https://bit.ly/2GLyV0E>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Grama.
- Asociación Española de Coaching (2018). El coaching. Recuperado de <https://www.asescoaching.org/el-coaching/>
- Asociación Española de Mindfulness y Compasión (2019). Qué es el mindfulness. Recuperado de <http://www.aemind.es/mindfulness/>

- Bauman, Z. (2008). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona: Paidós contextos.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social - Violencia Escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (2018). *Transformación Social y Creación Cultural*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis01.pdf
- Freud, S. (2007). El malestar en la cultura. En L. B. (Trad.), *Obras Completas*. Vol. 3, (pp. 3017-3067). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (2007). Sobre la degradación general de la vida erótica. En L. B. (Trad.), *Obras Completas*. Vol. 2, (pp. 1710-1717). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata S.L.
- Gorz, A. (1998): *Misérias del presente, riquezas de lo posible*. Buenos Aires: Paidós.
- Han, B. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Janin, B. (2011). La construcción de la subjetividad: entre la violencia y la esperanza. En G. Dueñas, *¿Niños o síndromes? La patologización de la infancia* (pp. 35-48). Buenos Aires: Noveduc.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y Políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.

- Kaës, R. (1987). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lajonquiere, L. d. (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013): *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y Liberar*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad, complejidad, vínculo y emergencia. En *Utopía y praxis latinoamericana*, 14, 106-111.
- Pérez Ferra, M., Rivas, I., Quijano, R., Leite, A. (2018): Estado general de la Didáctica General: vicisitudes y controversias. *Educatio siglo XXI*, 36 (3), 299-318.
- Ramírez, F., & Boli, J. (2001). La construcción política de la escolarización de masas: orígenes europeos e institucionalización mundial. En Fernández Enguita, F. *Sociología de la Educación: lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 297-314). Barcelona: Editoriales Ariel.
- Rodríguez, J. (2003). La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacia un imaginario con capacidad de transformación social. *Cuadernos de Relaciones Laborales* (21), 89-105. Recuperado de <https://bit.ly/2txPdCB>
- Rojas, M.C. (2011). Infancias de hoy. En G. Dueñas, *¿Niños o síndromes? La patologización de la infancia* (pp. 63-72). Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sociedad Mindfulness y Salud (2018). ¿Qué es el Mindfulness? Recuperado de: <https://bit.ly/2uV0Ft4>

Torres Menárguez, A. (2016, julio 17). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2y6xK8Q>