

De los controles disciplinarios a los controles securitarios



Pedro Oliver Olmo
M.^a Carmen Cubero Izquierdo
(coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

**De los controles disciplinarios a los controles securitarios.
Actas del II Congreso Internacional sobre la Historia de
la Prisión y las Instituciones Punitivas**

**De los controles disciplinarios a los controles
securitarios. Actas del II Congreso Internacional sobre
la Historia de la Prisión y las Instituciones Punitivas**

Pedro Oliver Olmo
M^a Carmen Cubero Izquierdo
(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

© de los textos: sus autores

© de las imágenes: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha con la colaboración del Grupo de Estudios de Historia de la Prisión y de las Instituciones Punitivas.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS, n.º 25

El procedimiento de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CNEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados para las actas de congresos deben responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos por las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Foto de cubierta: Prisioneros republicanos arreglando una carretera San Pedro de Cardeña, Burgos. 1938, Delespro. Recuperado de Biblioteca Digital Hispánica <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000227116&page=43>, CC-BY-NC-SA

ISBN: 978-84-9044-398-9

DOI: http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.25.00

Esta obra forma parte de un proyecto de investigación de ámbito estatal que financia el MINECO, con el título “Del control disciplinario al control securitario en la España contemporánea” (referencia HAR2016-75098-R).

Apoya económicamente la edición: Facultad de Relaciones Laborales y RRHH (Campus de Albacete).



Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.) – Made in Spain (E.U.)



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Índice

PRÓLOGO. <i>Pedro Oliver Olmo</i>	11
CONFERENCIA INAUGURAL. Un mar de luto. Represalias, control y represión de las mujeres en la dictadura franquista. <i>Pura Sánchez</i>	17
PARTE I. INSTITUCIONES PUNITIVAS DURANTE EL ANTIGUO RÉGIMEN.....	33
Presentación. <i>Pedro Oliver Olmo</i>	35
Los graffiti carcelarios de la Edad Media y Moderna en la provincia de Ciudad Real: un estudio comparado. <i>Víctor Manuel López-Menchero Bendicho, Miguel Ángel Hervás Herrera, James Bart Mcleod, Jeffrey P. Du Vernay, Herbert D. G. Maschner, Manuel Retuerce Velasco, Honorio Javier Álvarez García y Diego Lucendo</i>	37
La Inquisición Española: Institución punitiva. <i>Hayet Belhmaied</i>	55
Ley, Orden y Castigo. El sistema punitivo de la Sala de Alcaldes de Casa y Corte en el Madrid del Antiguo Régimen. <i>Francisco Javier Cubo Machado</i>	69
Las medidas represivas contra vagos y pobres como mecanismo de garantía del orden público en España durante la Edad Moderna. <i>José Enrique Anguita Osuna y Álvaro Alzina Lozano</i>	83
El Hospicio como disciplina del pobre en la España Moderna: entre la “Misericordia” y la Penalidad*. <i>Victoria López Barahona y Alberto Morán Corte</i>	97
La Cárcel Real de Sanlúcar de Barrameda: una carga insoportable para un cabildo municipal del Antiguo Régimen (1710-1820). <i>Salvador Daza Palacios</i>	113
To hold until satisfaction”. Imprisonment for debt and carceral discipline in eighteenth century England. <i>John Levin</i>	129

PARTE II. PRISIÓN E INSTITUCIONES PUNITIVAS EN LOS ESTADOS LIBERALES	139
Presentación. <i>Ángel Organero Merino y Pedro Oliver Olmo</i>	141
Sistema penal no Liberalismo português: Discurso e prácticas (1867-1913). <i>Maria João Vaz</i>	145
Tiempo de aflicción: penas largas y penas muy largas en la prisión liberal. <i>Luis Gargallo Vaamonde y Pedro Oliver Olmo</i>	159
“Felicitaciones de la Sociedad de prisiones de París”. El encierro indígena en Perú antes/después del Código penal de 1924. <i>Jessica Ayre</i>	189
La Colonia Penitenciaria en Ceuta (1889-1910) como tránsito del Sistema Disciplinario al Progresivo. La implicación de la burguesía del siglo XX. <i>Antonio Carmona Portillo</i>	203
El establecimiento penal de Ocaña: de prisión a reformatorio de adultos. Motivaciones para la reconversión y legislación aplicada. <i>Ángel Organero Merino</i>	219
The minor detainees in the House of Supervised Education of the Prisons of Fresnes, 1929-1958. <i>Jean-Lucien Sanchez</i>	235
PARTE III. PRISIÓN E INSTITUCIONES PUNITIVAS DURANTE EL FRANQUISMO	253
Presentación. Nuevas aportaciones de una historiografía aún demasiado cerrada. <i>Fernando Mendiola Gonzalo y Juan Carlos García-Funes</i>	255
Los Comités Madrileños como centros punitivos durante el otoño invierno de 1936. <i>Fernando Jiménez Herrera</i>	259
El adoctrinamiento de los reclusos durante la Guerra Civil y Posguerra inicial. La Prisión Provincial de Córdoba. <i>Francisco Navarro López</i>	273
El Sistema Penitenciario Español en la posguerra. Un balance historiográfico. <i>Juan Luis Castanedo Álvarez</i>	289
El Batallón disciplinario de trabajadores número 12, 1940-1942. Un estudio de caso. <i>Josep Màrius Climent</i>	303
Trabajos forzados en el franquismo o la pena como negocio. El caso de “Ponte Mourulle” (1942-1945). <i>Prof. Dr. Uxío-Breogán Diéguez Cequiel y Prof. Dra. Sara Carou García</i>	321
Miranda de Ebro, campo de refugiados Aliados y del Eje: 1940-1947. Un enfoque transnacional. <i>Concepción Pallarés Moraño</i>	337
Memoria de un carabinero que perdió la vida en Gúsen. <i>Alicia Duñaiturria Laguarda</i>	351
PARTE IV. LAS PRISIONES DE FINALES DEL SIGLO XX E INICIOS DEL XXI	363
Presentación. <i>César Lorenzo Rubio, Eduardo Parra Iñesta, Débora Ávila Cantos, Sergio García García e Ignacio Mendiola Gonzalo</i>	365
El Tratamiento Penitenciario como mecanismo de disciplina carcelaria. Hacia la superación del modelo autoritario de rehabilitación. <i>Puerto Solar Calvo y Pedro Lacal Cuenca</i>	371
Transformaciones en las formas de ejercicio del poder penal en España en el siglo XXI: el caso de los Módulos de Respeto. <i>Ana Ballesteros Pena</i>	381
Sobre una pena infame: la Prisión Permanente Revisable. Y su extensión a aquellas de larga duración. <i>Paz Francés Lecumberri</i>	397

¿Tiene España un problema de sobrepoblación penitenciaria?. <i>Cristina Rodríguez Yagüe</i>	413
Consideraciones conceptuales en la comparación histórica de las tasas de encarcelamiento. <i>Ignacio González Sánchez</i>	429
El personal funcionario de Instituciones Penitenciarias. Tramas de sentido en torno a la prisión. <i>Denís Losada Varela</i>	439
La práctica de la tortura en España durante la Transición y los Gobiernos Democráticos: una visión de conjunto. <i>Eduardo Parra Iñesta</i>	449
Securitización humanitaria: usos y abusos de la ayuda internacional al servicio del control y las prácticas securitarias. <i>Alejandro Pozo Marín</i>	465
Mecanismos de Control Social y Tratamiento Punitivo en los programas socioeducativos de lucha contra la pobreza. <i>Juan Ramón Rodríguez Fernández</i>	479
Gubernamentalidad liberal, gestión securitaria y sistema punitivo. <i>Mario Domínguez Sánchez-Pinilla y David J. Domínguez González</i>	495
PARTE V. GÉNERO Y PUNICIÓN.....	507
Presentación. <i>Ana Isabel Simón Alegre y Fernando Hernández Holgado</i>	509
El Patronato de Protección a la Mujer: Centros de encierro y control moral para las mujeres caídas. <i>Carmen Guillén Lorente</i>	513
Educadas y apartadas del vicio: el Patronato de Protección a la Mujer de Sevilla en los inicios del franquismo. <i>Ana-Maria Montero-Pedreira</i>	527
Procesos contra la pornografía. La construcción del control sobre el erotismo en España: 1880-1936. <i>M^a Carmen Cubero Izquierdo</i>	541
Represión penal de las mujeres de Bizkaia: Prisión Provincial de Bilbao y Chalet Orue (1937-1942). <i>Mónica Calvo Ortiz</i>	555
<i>Malas entre las malas</i> . Un análisis antropológico a las violencias, medicalizaciones y controles hacia las mujeres consumidoras de drogas entre rejas. <i>Guadalupe Moreno Vicente</i>	573
Soldados que fueron presos, Cuba 1898: Arquetipo viril, ciudadanía y violencia. <i>Ana I. Simón-Alegre</i>	587
PARTE VI. IDENTIDADES, POLÍTICA Y RESISTENCIA EN PRISIÓN.....	599
Presentación. <i>Paz Francés Lecumberri y Manuel Maroto Calatayud</i>	601
Comparezco con todo respeto en busca de justicia no de clemencia. Las cartas de quejas de los reclusos en las cárceles franquistas ante la Administración de justicia. <i>M^a Dolores Madrid Cruz</i>	605
El Ejercicio Peticionario de presos durante el Segundo Reinado Brasileño (Pernambuco/Rio Grande do Sul). <i>Tiago da Silva Cesar</i>	621
Isolation, Control and Resistance: Political inmates in the Shlissel'burg fortress, 1884-1906. <i>Dr Sarah J. Young</i>	635
Repertorios de la acción colectiva en las cárceles de Colombia, 1990-2005. <i>Miriam Fajardo Gustin</i>	649
Dictadura y represión en Cuba: Violencia política y políticas de la violencia durante la Insurrección, 1952-1959. <i>Manuel Ramírez Chicharro</i>	663

Presas políticas y consolidación del franquismo en tiempos de postguerra: el caso de la Modelo de Barcelona. <i>Carlota Sànchez Vidal</i>	675
Unimaginable Criminals: The disappearance of “Political Prisoners” in Spain and the West after 1945. <i>Lucia Herrmann</i>	689
Desplegarse para una acción eficaz de lucha contra la tortura en el mundo: la red SOS-Tortura de la OMCT (1985-2010). <i>Pere Solà Gussinyer</i>	701
PARTE VII. CULTURAS Y PRÁCTICAS PUNITIVAS Y DE CONTROL EN LA LARGA DURACIÓN	721
Presentación. <i>Cristina de Pedro Álvarez y Daniel Oviedo Silva</i>	723
Un acercamiento al estudio histórico de la Cárcel Municipal de Celaya como Institución de Control Social (1863-1961). <i>Lic. María de los Ángeles Arroyo Montoya</i>	725
¿Está la Justicia Penal adaptada al menor? Un análisis histórico de la Justicia Juvenil. <i>Esther Fernández Molina</i>	737
El doctor Ignacio Fernández Ortigosa y el establecimiento de los primeros Gabinetes de Antropometría Criminal en la cárcel de Belem (1894). <i>Dr. Gerardo González Ascencio</i>	747
Contra el espía enemigo. Los espacios de reclusión del Servicio de Investigación Militar Republicano durante la Guerra Civil española (1937-1939). <i>Juan Carlos Marín Sánchez</i>	757
La Reforma Penitenciaria Peronista en el extranjero: el asesoramiento de Roberto Pettinato en la construcción de la Penitenciaría del Litoral (Guayaquil, Ecuador, año 1954). <i>Jorge A. Núñez</i>	775
Al otro lado de las rejas: la construcción del discurso periodístico sobre la prisión (1881-1923) . <i>Víctor José Ortega Muñoz</i>	789

Mecanismos de Control Social y Tratamiento Punitivo en los programas socioeducativos de lucha contra la pobreza

Juan Ramón Rodríguez Fernández

Universidad de León. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación

http://doi.org/10.18239/jornadas_2020.25.33

RESUMEN

Recientes estudios señalan que en España hay 13 millones de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza, crecientes niveles de precariedad en todos los sectores y grupos sociales y un desempleo estructural. ¿Qué tecnologías gubernamentales ha articulado el discurso neoliberal para gestionar estos niveles de pobreza, desigualdad y precariedad? ¿Qué papel asume la educación y la intervención social en estos mecanismos?

En esta comunicación se analizan los discursos hegemónicos social-liberal y neoliberal que sustentan y legitiman diversas transformaciones en los principales mecanismos –tecnologías gubernamentales– de lucha contra la pobreza: los programas de ingresos mínimos.

El debate hegemónico entre estas dos grandes racionalidades políticas da lugar a una serie de síntomas sociales (responsabilidad individual, desvaloración y mercantilización de la educación, control y tratamiento punitivo de la marginalidad, burocratización del trabajo social, recortes económicos en las políticas sociales, etc.) que pueden contribuir al cuestionamiento y a la crítica de la hegemonía de estos discursos en cuanto a su capacidad para construir sociedades cohesionadas.

Fruto de estas contradicciones y disfuncionalidades, se está generando un espacio discursivo para propuestas sociales basadas en racionalidades políticas alternativas. Una de tales propuestas es la Renta Básica de Ciudadanía.

Palabras clave: Políticas de lucha contra la pobreza, Educación, Análisis del Discurso, Renta Básica, Neoliberalismo.

LAS POLÍTICAS SOCIALES DE LUCHA CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL: LAS RENTAS MÍNIMAS DE INSERCIÓN

Los programas de Ingresos Mínimos surgen a principios de la década de los años 90 mediante la Recomendación del Consejo 92/441 de 24 de junio de 1992, la cual insta a los países miembros de la Unión Europea (UE) a desarrollar programas que garanticen unos ingresos mínimos a su ciudadanía.

Así, es en los años 90 y principios del siglo XXI cuando los diferentes países de la UE han ido desarrollando este tipo de programas, con una gran heterogeneidad en términos de cuantía económica, requisitos, duración, etc. (Malgesini, 2017) y siendo la población diana de estos programas aquellas personas con ingresos inferiores al *umbral de la pobreza*¹. A pesar de la gran heterogeneidad existente en estos programas de ingresos mínimos, tanto en el contexto europeo como en el caso concreto español (Frazer y Marlier, 2016), podemos señalar la existencia de una doble estructura común: a) un ingreso económico con carácter periódico. Y, b) todas ellas vinculan en mayor o menor medida la percepción de la cuantía económica con la realización de diversas actividades dirigidas a la inserción social y laboral de la persona beneficiaria de la prestación económica. Actividades que se desarrollan en diversas áreas (familiar, personal, salud, educativa, laboral...) a través de un *Itinerario Personalizado de Inserción*, el cual incluye diversos compromisos consensuados con el titular de la prestación para participar y realizar las actividades propuestas por los profesionales de los servicios sociales. Entre las que destacan especialmente la realización de cursos de formación para el fomento de la empleabilidad y la activación laboral.

LAS LIMITACIONES DE LAS RENTAS MÍNIMAS DE INSERCIÓN

Es en el contexto del *Modelo Social Europeo* asentado en sistemas públicos de bienestar social (Esping-Andersen, 2000) en el que surgen originalmente las RMI, como propuestas socialdemócratas destinadas a favorecer la integración de los sectores marginales y empobrecidos en la sociedad. Sin embargo, a pesar de tener entre sus objetivos la lucha contra la pobreza, el aumento de la cohesión social y la protección social de la ciudadanía, han tenido una serie de limitaciones y problemas inherentes a su propia naturaleza. Limitaciones que han sido acrecentadas por el influjo y las transformaciones que el discurso hegemónico neoliberal está operando en estos programas. Transformaciones que pueden entenderse bajo el desplazamiento que ha ocurrido desde los planteamientos del *welfare*, basados en los derechos sociales universales de ciudadanía, al *workfare*, en el cual se supedita estos derechos sociales al paso e inserción activa en el mercado laboral. Esta evolución puede verse reflejada en algunas de las siguientes características de las RMI:

En primer lugar, es necesario apuntar la escasa cobertura social que ofrecen estas medidas. La cuantía media de las RMI en España en el año 2015 era de 435,80€ (Ministerio de Servicios Sociales, 2016), cuantía insuficiente para cubrir gastos básicos como los de alojamiento y manutención, solamente el precio medio de una vivienda en alquiler en España supera esa cuantía. Así, estos programas ofrecen una prestación económica por debajo del umbral de la pobreza, por ello podemos afirmar que las políticas sociales para pobres, sobre todo en estos tiempos de emergencia social y de austeridad neoliberal, son *políticas sociales pobres*.

1 La referencia de este indicador es el 60% de la mediana de la distribución de los ingresos en una determinada zona, región o país. Según este estadístico, en la UE en el 2016 había un 23% de la población por debajo de este umbral, el país con la tasa más alta de pobreza sería Rumanía con un 38,8% y el país con la menor Islandia con apenas un 13%. Mientras que España rondaríamos el 28% (EUROSTAT, 2018).

Es significativo que en el 2012, en plena crisis capitalista, únicamente se dedicaba un 0,49% del presupuesto de las comunidades autónomas españolas a la financiación de las RMI². Esta escasa financiación implica una limitada cobertura en cuanto al alcance de estos programas, alcance que ronda únicamente 800.000 titulares en toda España, quedando muchas personas y colectivos en situación de riesgo y exclusión social fuera de la cobertura de los programas de ingresos mínimos.

Otra cuestión crítica en estos programas de RMI es el carácter estigmatizador y burocrático que tienen al focalizar su atención en el colectivo de personas pobres y no dirigirse al conjunto de la ciudadanía. La puesta en marcha de estos programas de ingresos mínimos implica la creación de todo un entramado burocrático y administrativo³ –impulsado por la aparición de nuevas tecnologías y aplicaciones informáticas que permiten controlar y cruzar datos de los usuarios con mayor precisión– dedicado a la evaluación, supervisión y control de las condiciones económicas, familiares y sociales de las personas que solicitan estas prestaciones (Raventós, 1999). Una evaluación dirigida a la comprobación de recursos y de requisitos exigidos para el acceso a este derecho que favorece la burocratización de las tareas de los profesionales, en detrimento de un trabajo social verdaderamente educativo con los usuarios de esta prestación. A su vez, es un proceso que abre las puertas a posibles intromisiones por parte de la administración pública en la vida y circunstancias privadas de las personas solicitantes, que genera lentitud y retrasos en la tramitación de estas ayudas y que por su naturaleza (lenguaje, formato, etc.) actúa como batería de trabas y barreras burocráticas ante los colectivos más desfavorecidos (Oliver, 2013).

En un plano más amplio, estos programas tienden a ofrecer explicaciones sobre el origen de la pobreza enfatizando la dimensión individual, cuando se trata de un fenómeno profundamente enraizado en el plano social. La condicionalidad de la prestación económica a la realización de un *Itinerario individualizado de inserción* en el que se trabajen aquellas áreas de la persona con déficits y carencias que dificulten su integración social y laboral, contribuye a reforzar la idea de que la exclusión social es una problemática inherente a la persona, a sus características y a sus carencias. Al enfatizar la búsqueda de soluciones en el plano individual, se tiende a soslayar el carácter político y estructural que tiene la pobreza y la desigualdad social (Bauman, 2004).

Por último, desde el *Tratado de Lisboa* (2000) las políticas europeas de lucha contra la exclusión se han ido sustentando cada vez más en esta idea de la activación individual a través del fomento de la empleabilidad y del emprendimiento. Para lo cual, la educación y la formación desempeñan un papel central como elementos impulsores de la inserción laboral y del crecimiento económico. Como la propia Comisión Europea (2010) señala en el documento *Estrategia Europa 2020*: “...un mejor nivel educativo ayuda a encontrar trabajo y los avances en el aumento de la tasa de empleo ayudan a reducir la pobreza”. Planteamientos que se sostienen en el marco explicativo que ofrece la Teoría del Capital Humano y que en las siguientes líneas trataré de mostrar sus aspectos más problemáticos a la hora de explicar la relación entre la educación y la inserción social y laboral.

2 De las diferentes comunidades autónomas, El País vasco es la comunidad con mayor porcentaje dedicado a las RMI (3,28%), mientras que Extremadura dedica un mísero 0,03% de gasto público (Arriba González de Durana, 2014).

3 La película *I, Daniel Blake* de Ken Loach (2016) es un excelente ejemplo del laberinto burocrático que se genera en este tipo de programas sociales asistenciales.

RACIONALIDADES POLÍTICAS, TECNOLOGÍAS GUBERNAMENTALES Y EFECTOS SOCIALES EN EL CAMPO DE LA LUCHA CONTRA LA POBREZA

Las actuaciones de formación son una de las medidas más importantes dentro de los itinerarios de inserción desarrollados en los programas de RMI a la hora de fomentar la inserción de las personas en riesgo de exclusión. En este sentido, es posible señalar que las acciones de formación insertas en las RMI y dirigidas a colectivos en riesgo social, tienen una serie de características y asumen unos principios cada vez más influenciados por el pensamiento hegemónico neoliberal (Rodríguez Fernández, 2013).

El proceso de implementación de políticas sociales, debe ser entendido como resultado de la compleja y dinámica interacción entre dos racionalidades políticas hegemónicas en nuestras sociedades⁴. Por un lado, estaría la racionalidad política Ilustrada, heredera de los principios filosóficos de la Ilustración, hoy en día está en claro retroceso, pero que aún conserva una significativa representación en las visiones y discursos actuales con sus planteamientos sobre la equidad, la justicia social y el papel privilegiado de la educación como motor del desarrollo personal y social dentro del marco establecido por un capitalismo regulado por el Estado de bienestar⁵. Mientras que por otra parte, tendríamos la racionalidad política neoliberal, en la actualidad claramente dominante y que se asienta en principios como el libre mercado, la reducción/supresión del sector público, la libertad individual, la competencia y el crecimiento económico⁶.

Es en el debate entre estas dos concepciones dominantes donde es posible entender buena parte de las transformaciones que estamos presenciando en las políticas educativas y sociales, y en concreto en las políticas socioeducativas de lucha contra la exclusión, como los programas de ingresos mínimos.

Siguiendo a autores como Ernesto Laclau y Chantal Muffe (1987) o Rosa Buenfil Burgos (1996) la interacción dinámica entre estas diferentes *racionalidades políticas* puede asumir diversas formas: cooperación, oposición, adaptación mutua o hibridación. Lógicas que en un determinado campo establecen, pero no determinan— las bases para la emergencia de una serie de *tecnologías gubernamentales* (Foucault, 2009) —los programas de rentas mínimas de inserción se pueden considerar como ejemplos de estas tecnologías—, y da lugar a una serie de *efectos sociales*.

Aun así, este imaginario social está siendo constantemente disputado por otros discursos alternativos con racionalidades políticas y tecnologías de gobierno diferentes, que en ocasiones se oponen frontalmente a los discursos hegemónicos y en otras ocasiones son asumidas e incorporadas por el discurso dominante en una suerte de hibridación de discursos.

El conjunto inseparable e interrelacionado que forman las racionalidades políticas, las tecnologías gubernamentales y sus efectos sociales es lo que podemos denominar *discurso*, entendido no como una mera alocución o producción escrita, sino como una práctica social e histórica con efectos performativos, tanto en plano social, como en los procesos de subjetivación a través de los cuales nos construimos como personas (Gómez Sánchez, Navas Saurín y Bernard García, 2005).

4 Y no solamente a través de los discursos hegemónicos, sino también a través de las diversas interpretaciones que los sujetos hacemos a la hora de ponerlas en práctica en contextos singulares, históricos y concretos, es decir, cómo las transformamos cuando las convertimos en prácticas, actuaciones, expresiones o modos de comportamiento, etc. (Ball, 2012).

5 Autores contemporáneos representativos de esta tradición son el filósofo Jürgen Habermas (1981) o el psicólogo social Steven Pinker (2017).

6 Dentro de la diversidad de autores que se pueden englobar en el discurso neoliberal se podría citar a economistas como Milton Friedman o Gary Becker, psicólogos como Charles Murray, o filósofos como Friedrich von Hayek o Karl Popper. Una excelente referencia por su carácter didáctico y explicativo para entrar en los elementos nucleares de este discurso es el libro de Mario Vargas Llosa *La llamada de la tribu*, publicado por Alfaguara en el 2018.

En el ámbito de las actuaciones formativas en los programas de ingresos mínimos para colectivos en riesgo de exclusión social encontramos la siguiente sintomatología, que actualmente está siendo fuertemente cuestionada debido a los problemas que tiene a la hora de dar respuesta a los problemas de nuestras sociedades.

LA EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE INVERSIÓN INDIVIDUAL Y PROGRESO SOCIAL

La educación en los programas de rentas mínimas de inserción se apoya en los presupuestos económicos de la Teoría del Capital humano (Becker, 1985). Para esta teoría, la educación es una mercancía como cualquier otra, la cual debe ser capitalizada mediante inversiones de carácter individual las cuales en el futuro tengan un valor de cambio en el mercado de trabajo (Schultz, 1962). Para esta teoría la educación no solamente aumenta la empleabilidad de la persona, sino que es un elemento directo a la hora de mejorar la productividad, el crecimiento económico y, de esa manera, aumentar la calidad y el número de puestos de trabajo disponibles. Desde este planteamiento, y como señalan las principales estrategias y directrices europeas en la lucha contra la pobreza y la exclusión, las personas pobres o desempleadas tendrían que formarse y adquirir conocimientos, habilidades, competencias requeridas por el sistema productivo, que les permitieran aumentar su empleabilidad y así poder insertarse efectivamente en el mercado de trabajo (Muñoz de Bustillo y Bonete, 2009). La cuestión central para fomentar la inserción social y laboral de estas personas, sería la de formar en las competencias profesionales más demandadas por el sistema productivo.

Sin embargo, estos planteamientos tienen serias dificultades para cumplir sus objetivos. En primer lugar, es cuestionable la existencia de una relación directa y mecánica entre formación, inserción laboral, aumento de la productividad y mejora de las condiciones laborales como resultado del crecimiento económico que generan los y las trabajadoras mejor formadas (Chang, 2012). Hoy en día nuestras sociedades tienen la juventud más y mejor formada y no por ello el desempleo o la precariedad se han visto reducidos en los últimos años. Las condiciones de trabajo y el volumen de puestos de trabajo de un país o de una determinada zona no dependen de los niveles de formación alcanzados o del sistema educativo, sino de la relación de fuerzas entre el capital y el trabajo, equilibrio que se ha visto radicalmente alterado a favor del primero mediante las políticas económicas neoliberales y especialmente desde la crisis del 2008 (Harvey, 2012).

En segundo lugar, la educación asume un rol pasivo dentro del subsistema laboral, dedicada únicamente a formar en las competencias requeridas por el mercado. Así, la educación es vista en sí misma, en todos los niveles del sistema educativo, ya sea educación primaria o secundaria, ya sea educación formal o no formal, como un elemento cuya función principal es la preparación y la competición para el mundo laboral. Desde este punto de vista, la metodología didáctica que resulta más funcional a estos planteamientos es el modelo por competencias, modelo que ha colonizado los planes de estudio en todos los niveles educativos y las prácticas y subjetividades del profesorado. Este modelo parte de la asunción de que es posible parcelar en diferentes técnicas una determinada profesión, pudiendo derivar posteriormente acciones formativas concretas para cada competencia o técnica. Se trata de una concepción simplista de la esfera profesional, en la cual ésta se ve reducida a un mero stock de competencias profesionales y al trabajador como un mero técnico. Con esta concepción técnica, se pierden de referencia los factores éticos, sociales y culturales que afectan a las profesionales y se ofrece una imagen artificial y simplificadora de la complejidad de las tareas y procesos todo trabajador pone en marcha en su trabajo, los cuales no pueden reducirse meramente al conocimiento y puesta en marcha de competencias profesionales (Schön, 1992).

En tercer lugar, la educación pasa a ser considerada como un producto de consumo, con un valor de cambio en el mercado laboral que aumenta la empleabilidad de la persona que lo adquiere, en la competición con otras personas dentro del mercado de trabajo. Esta visión contribuye a favorecer el consumismo en educación y la organización de los sistemas educativos según los principios del mercado y de la libre competencia. La idea de *educación a lo largo de la vida* contribuye a reforzar ese consumismo, en el que todos y todas estaremos abocados a consumir educación durante toda la vida para poder seguir siendo personas empleables, asumiendo personalmente los gastos de esa formación “a lo largo de toda la vida”. Así se avanza en el proceso de configurando de la educación como un nicho de negocio privado más, similar en términos de explotación económica al de la empresa internacional del automóvil (Hill, 2013).

Por último, la Teoría del capital humano ofrece una visión meramente técnica y meritocrática de la relación entre empleado y empleador, sin considerar los aspectos ideológicos, las condiciones estructurales y las desigualdades de poder existentes que marcan las condiciones de contratación laboral (Bowles y Gintis, 1983).

Esta teoría que fundamenta las políticas socioeducativas de lucha contra la pobreza, otorga a la educación un rol central, al considerar que es el elemento central a la hora de favorecer la inserción sociolaboral del sujeto. Así, la pobreza y la desigualdad social son problemáticas sociales que se pueden solucionar, simplemente, con más educación y sobretodo con una educación más estrechamente vinculada al mundo del trabajo.

Desde esta visión, el desempleo y la pobreza son problemas cuyo origen está o bien en que la educación no forma de manera adecuada en función de los requerimientos y demandas del mercado, que los docentes no forman con las metodologías didácticas adecuadas al modelo de gestión empresarial para el que se quiere “entrenar”, o bien en que la persona en situación de exclusión social o en condiciones laborales precarias no ha sabido/querido aprovechar las oportunidades formativas, educativas, laborales... que la sociedad civil ha dispuesto a lo largo de su vida.

LA EDUCACIÓN COMO REDENCIÓN DEL POBRE

En el marco de los programas de ingresos mínimos, las personas pobres se caracterizan por tener una serie de lagunas y carencias que suponen barreras para su integración social, muy especialmente su integración activa en el mundo laboral. Así, las acciones formativas insertas en los itinerarios de incorporación social deben orientarse al fomento de las habilidades profesionales para la empleabilidad. Desde esta perspectiva son actuaciones formativas habituales las siguientes: cursos de formación prelaboral, cursos de formación específica, cursos de cómo elaborar un currículum vitae, cómo afrontar las entrevistas de trabajo, cómo buscar empleo por Internet, cursos sobre cómo emprender y crear tu propio negocio y un largo etcétera de acciones que se orienten a favorecer la empleabilidad de estos colectivos. En esta misma línea se sitúan las medidas dirigidas a dotar de habilidades sociales y actitudinales: mejora de la autoestima, habilidades personales, inteligencia emocional, higiene personal, organización y economía doméstica, etc. En un contexto laboral donde el trabajo es escaso y precario (Standing, 2013) se enfatiza la inserción social de estos colectivos fundamentalmente a través de la inserción en el mundo del trabajo, mediante la adquisición de competencias profesionales de bajo rango y habilidades sociales y actitudinales. Porque, como todos sabemos, las personas pobres lo que necesitan son cursos de autoestima –porque suelen estar deprimidos–, de economía doméstica –porque no saben llevar las cuentas de un hogar– o de inteligencia emocional –porque no saben como procesar emocionalmente su situación de precariedad o exclusión social–.

Aunque las acciones formativas en los programas de ingresos mínimos tienen como objetivo formal mejorar la empleabilidad y favorecer la participación en el mercado laboral. Sin embargo, cumplen sobre todo una función diferente y es la actuar como elemento redentor del pobre. Participando en estos cursos formativas las personas en exclusión social han de demostrar fehacientemente a la sociedad su buena predisposición a insertarse en las condiciones y normas establecidas por la propia sociedad que les excluyó previamente. La participación en la formación actúa como un mecanismo que permite diferenciar y clasificar aquellos pobres que se esfuerzan y que merecen recibir la ayuda económica, quienes muestran en términos neocatólicos: “contrición, arrepentimiento, dolor de sus pecados, propósito de la enmienda y cumplir la penitencia”. Lo cual les diferencia claramente de aquellos otros pobres que no demuestran esforzarse lo suficiente (no muestran suficiente arrepentimiento, dolor de sus pecados y propósito de la enmienda) y que, por lo tanto, no son merecedores del “perdón” y la prestación económica. Es una manera de volver a las concepciones medievales sobre la caridad, los pobres verdaderos y los pobres fingidos. El derecho de *ciudadanía social* (Marshall, 1950) por el cual todo ciudadano y ciudadana tiene derecho a un mínimo de subsistencia, deja de ser un derecho reconocido, para pasar a ser algo que hay que ganarse mediante la predisposición a participar en itinerarios de inserción y mediante la realización de acciones de formación.

LAS ACCIONES FORMATIVAS PARA PERSONAS POBRES COMO FORMA DE ALIENACIÓN

La educación bajo estas propuestas no puede ser considerada como un instrumento que facilite la igualdad social, ni mucho menos que se oriente a la emancipación social y a la búsqueda de condiciones que fomenten la justicia social. Las acciones formativas que se sitúan dentro de los programas de ingresos mínimos en el territorio español, pero también en toda Europa desde el Tratado de Lisboa (2000) con el desarrollo de *políticas sociales de activación* (Fernández, et al. 2014), contribuyen a la alienación de las personas pobres mediante la inculcación de las siguientes nociones como si fuesen ideas de sentido común.

En primer lugar, se acepta la idea por la cual mayores niveles educativos de la ciudadanía implican mayores cotas de igualdad social. La esencia de las acciones formativas insertas en los programas de ingresos mínimos se asienta en la lógica por la cual la educación es siempre buena *per se* y que la inmensa mayoría de los problemas sociales pueden ser solventados si conseguimos extender la educación a todas las capas sociales. Desde este punto de vista, la solución para buena parte de los problemas sociales (desempleo y pobreza, pero también racismo, violencia de género, etc.) sería únicamente el desarrollo de acciones formativas especialmente diseñadas para solucionar tales problemáticas, no siendo necesarias otro tipo de actuaciones estructurales para remover las causas profundas en las que se originan estas problemáticas. Como planteaba el ex primer ministro inglés Tony Blair: “Educación, educación y más educación” (Wrigley, 2005).

En segundo lugar, estas propuestas formativas contribuyen a reforzar el predominio de los valores de la competitividad y el individualismo exacerbado como valores nucleares para el progreso del individuo y el desarrollo social según el pensamiento neoliberal. La pertenencia social es una cuestión individual de adquisición de competencias o habilidades profesionales, donde las personas compiten entre sí con sus credenciales formativas por los puestos de trabajo. Así, se asume la noción del *hombre empresa* (Foucault, 2009) por la cual el sujeto se autorrealiza en la libre competición con los demás mediante la inversión en si mismo, en este caso en capital humano.

Al enfatizar el carácter individual del proceso de inserción social, y al soslayar las bases estructurales de la pobreza y el desempleo, se subraya la responsabilidad individual del propio sujeto en su situación social –si eres pobre o tienes un trabajo precario es porque no te has esforzado lo bastante o no has aprovechado las oportunidades que la sociedad le ha ofrecido-. Así, se abre la puerta a la culpabilización y al tratamiento punitivo de la marginalidad social (Wacquant, 2010): las personas pobres son pobres porque son vagas, porque no se esfuerzan lo bastante, porque prefieren vivir de las ayudas a buscar trabajo, algunas de ellas son delincuentes⁷... y por ello, el estado público tiene que reducir o eliminar las ayudas dirigidas a estos colectivos y/o en todo caso sustituirlas por mecanismos punitivos y de control social. Como apuntaba Michel Foucault ya en los años 70:

“... toda una serie de mecanismos correspondientes a la economía, a la gestión de la población, cuya función será justamente incrementar las fuerzas del Estado; por otra, un aparato o una cantidad determinada de instrumentos que van a asegurar la prohibición o la represión del desorden, las irregularidades, las ilegalidades, los diversos tipos de delincuencia.” (Foucault, 2003: 336).

El énfasis en la responsabilidad individual, tiene hoy en día su máximo correlato en lo que podríamos denominar el *factor emprendedor*: aquella persona que para el discurso neoliberal con su esfuerzo individual y en lucha y competición con sus congéneres, ha sabido interpretar y aprovechar las oportunidades que el mercado le ha dado para lograr el éxito social –entendido habitualmente como éxito económico–. Imagen del modelo de triunfador social que actúa –cual si de una moneda se tratará– como la cara reversa de la imagen del pobre: el vago, el que se deja llevar, el que no quiere innovar...⁸

En tercer lugar, se ahonda en la mercantilización de la educación y en el negocio de la pobreza. La formación para las personas beneficiarias de rentas mínimas, al igual que otros servicios públicos, es vista por parte del pensamiento neoliberal como una mercancía con posibilidades de generar beneficios económicos, a través de la financiación pública de entidades privadas encargadas de dar la formación requerida a estos colectivos. Sin duda alguna no es un nicho de mercado tan lucrativo como lo puedan ser las pensiones públicas, la atención residencial a las personas mayores, o la educación superior. Sin embargo, sí tiene el suficiente interés como para que diversas entidades y fundaciones acudan al *negocio de la pobreza*. En este marco, las instituciones públicas se encargan de planificar y organizar las acciones formativas, las cuales son posteriormente realizadas por entidades del tercer sector, fundaciones de formación permanente, empresas, sindicatos, etc. mediante financiación pública.

BUROCRATIZACIÓN Y REDEFINICIÓN DEL ROL DE LOS PROFESIONALES DE SERVICIOS SOCIALES

Los programas de ingresos mínimos son programas de transferencias económicas condicionadas al cumplimiento de una serie de condiciones y requisitos. No son programas universales dirigidos al conjunto de la ciudadanía. Esta condicionalidad conlleva la creación y mantenimiento de una estructura burocrática dirigida a estudiar y valorar los expedientes de las personas solicitantes: estructura de la unidad de convivencia familiar, situación econó-

7 Mick Rommey, candidato a la presidencia de los Estados Unidos en el 2012, lo expresaba abiertamente en plena campaña electoral: “Mi trabajo no consiste en preocuparme por esas personas (en referencia a los trabajadores pobres y a los beneficiarios de ayudas sociales). Nunca les convenceré de que deben asumir sus responsabilidades personales y ocuparse de sus vidas” (Krugman, 2012).

8 O la del funcionario con empleo estable/indefinido: que no es esfuerzo al máximo en su trabajo –porque ya tiene el sueldo ganado–, que no quiere innovar, que se resiste al cambio, que puede llegar a ser corrupto, etc.

mica, laboral, de salud, etc. Este proceso burocrático de valoración técnico-administrativa está transformando el rol de los profesionales de los servicios sociales, quienes en una estructura burocrática se ven más preocupados en registrar, consignar información y estadísticas, que en realizar un trabajo de intervención socioeducativa con las personas (Oliver, 2013)⁹.

Estos mecanismos de control, típicos de las instituciones del estado de bienestar social, redefinen el papel de los trabajadores sociales hacia un rol más centrado en la supervisión y en el control, y a su vez contribuyen a entender la profesión desde un punto de vista técnico, alejado de las implicaciones político-éticas que su trabajo pueda tener (Ávila y García, 2015: 84-85). Una labor profesional que se limita, podríamos decir a gestionar recursos y a “contar pobres”: elaborar perfiles de exclusión social, clasificar por motivos de exclusión social, realizar consultas estadísticas sobre las base de datos que se manejan, etc. Es decir, aumentar la estigmatización social y la violencia simbólica sobre las personas.

En este proceso de burocratización de los procesos de trabajo en servicios sociales, las nuevas tecnologías se muestran extraordinariamente funcionales porque permiten multiplicar la capacidad de gestión, de control de información y de supervisión de las personas usuarias de servicios sociales. Un control que amparado en las posibilidades de las nuevas tecnologías puede mostrarse *directo y opresivo*, pero al mismo tiempo *difuso y capilar*, mostrando como en el campo de la política social se articulan los poderes disciplinares típicos del pensamiento moderno con los poderes securitarios de las sociedades neoliberales (Foucault, 2003).

A su vez, estas tecnologías suponen una vía de penetración añadida de los procesos de privatización de lo público, pues las aplicaciones informáticas que sustentan buena parte del trabajo de los profesionales de servicios sociales son elaboradas por multinacionales informáticas de carácter privado, que requieren unos presupuestos multimillonarios para la creación y posterior mantenimiento de estas herramientas¹⁰.

Por último, las políticas de recortes económicos en políticas sociales, junto con una mayor presión sobre estos programas al aumentar las condiciones de precariedad y de exclusión de amplios sectores de la población, ha contribuido poderosamente al endurecimiento en el acceso y en la permanencia en estos programas de ingresos mínimos. De nuevo, para ello, es necesario potenciar los mecanismos de control y de evaluación sobre las personas solicitantes –para aumentar y elevar los filtros en el acceso– y sobre las personas beneficiarias de estos programas, –para evitar la cronificación y su permanencia “excesiva en ellos”-. De nuevo, los procesos de burocratización y las herramientas informáticas se muestran tremendamente útiles para estas transformaciones.

9 Algunas veces este énfasis por el control, la clasificación y supervisión burocrática de las personas usuarias de servicios sociales llega a situaciones que podríamos calificar de cómicas, como retrata extraordinariamente bien el periodista Andrés Garrido en su obra *El Gueto invisible*: “...ayer a la tarde me tuvieron esperando en el albergue desde las cuatro hasta las seis menos cuarto para hablar con la trabajadora social y pedirle ropa interior, y, cuando por fin pude entrar al despacho, nada más sentarme, sin darme tiempo a abrir la boca, la chica me dijo:

–Bueno, antes de nada voy a hacerte unas preguntas. Me preguntó el nombre completo, fecha y lugar de nacimiento, número del DNI y letra, domicilio, cuándo había tenido mi último trabajo, nivel de estudios; e iba rellenando un cuestionario con mis datos y circunstancias, preocupándose especialmente en saber si tenía familia y qué relaciones mantenía con ella.

–Yo es que vine a pedir ropa interior nada más –dije–. Los calzoncillos son para mí, no para mi familia” (Garrido, 2010: 45).

10 Por ejemplo el SIUSS (Servicio de Información de Usuarios de Servicios Sociales) para la gestión de los servicios sociales básicos, EUGE (la aplicación informática encargada de la gestión del salario social en el Principado de Asturias) o el SISAAD (la aplicación de gestión de la Ley de Dependencia), para cuyo mantenimiento en el 2017 fueron necesarios 5 millones de euros.

EMERGENCIA DE UN NUEVO DISCURSO HEGEMÓNICO: LA SANTA CRUZADA POR LA EDUCACIÓN DE LOS POBRES

En los últimos años, hemos sido testigos de la compleja construcción de un nuevo discurso educativo, basado tanto en el discurso humanista como en el discurso neoliberal. Es un nuevo discurso que podríamos denominar una *Santa cruzada por la educación de los pobres* y que proviene de la interacción entre la racionalidad ilustrada y la racionalidad neoliberal (Rodríguez Fernández, 2016).

En este nuevo discurso, la educación es vista como algo bueno *per se*, como herramienta clave para combatir y erradicar la pobreza, el desempleo y casi todos los males sociales. Y al mismo tiempo como una oportunidad de negocio en donde cada servicio público debe ser gestionado mediante lógicas de beneficio económico a través de la privatización. Desde la atención sanitaria a la educación superior, desde las pensiones sociales a los servicios sociales. Incluso la atención social para los pobres puede ser un nicho rentable.

Este discurso tiene una extraordinaria posición hegemónica porque une dos fuertes discursos que dominan el debate social ideológico actual. Por un lado, el viejo discurso humanista que todavía considera la responsabilidad social del gobierno para sus ciudadanos menos afortunados y por esa razón considera la educación como una herramienta fundamental para resolver los problemas sociales. Pero, al mismo tiempo, con un lado potencialmente paternalista y caritativo, donde la educación actúa como redención y “penitencia” para los pobres. Una perspectiva esta última en donde entrarían concepciones neconservadoras que enfatizan los valores tradicionales de la educación, la familia, etc.

Y, por otro lado, está el discurso fuerte del neoliberalismo que considera que todo, incluido la educación debe ser considerado una mercancía a través de la cual conseguir rentabilidad y crecimiento económico. Un discurso que a su vez enfatiza la estigmatización social y la puesta en marcha de políticas de activación dirigidas a *poner firmes a los pobres*.

Estas dos grandes concepciones, han dado lugar en el campo de la atención social a una Santa cruzada por la educación del pobre. Por un lado, es “santa” porque siguiendo el viejo discurso humanista, la educación siempre es buena, una herramienta mágica para resolver todos los problemas sociales. ¿Quién puede estar en contra de la educación y de su extensión a mayores sectores sociales? Una idea que la UE ha asumido mediante la expresión “Aprendizaje a lo largo de la vida”. Pero, por otra parte, es “cruzada”, porque al mismo tiempo la educación para pobres se construye como un nicho empresarial susceptible de explotación y rendimiento económico para la creación de espacios en los cuales el capital privado puede desarrollar actividades lucrativas y de negocio privado.

Esta hibridación entre discursos hegemónicos es la que hace que la idea de la Santa Cruzada por la educación sea tan potente. Para mucha gente porque asume los principios neoliberales de la libre competencia, de la inversión en uno mismo y del crecimiento económico, y para otra mucha gente porque sigue los principios humanistas de la educación como panacea universal a los problemas sociales. Panacea que no requiere un análisis ideológico que problematice las cuestiones estructurales que generan tales problemas.

LUCHA CONTRA LA POBREZA VERSUS JUSTICIA SOCIAL: LA RENTA BÁSICA

En este último apartado vamos a proponer un camino diferente al marcado por las políticas tradicionales de los Estados de bienestar social. Un camino fundamentado en racionalidades políticas y discursos alternativos a los hegemónicos actualmente. Se trata de discursos sociales

marginados, no porque la historia demostrase que no son válidos a la hora de ofrecer respuestas a las necesidades y problemas sociales, sino porque han sido marginados por otros discursos en la disputa por la hegemonía a la hora de dar respuestas y sentido al mundo que nos rodea. Numerosos estudios internacionales (Piketty, 2014; Harvey, 2013) muestran las dificultades del pensamiento liberal, en su forma neoliberal, a la hora de proporcionar las bases para sociedades más justas e igualitarias. Por ello, es preciso buscar propuestas y medidas asentadas en otro tipo de concepciones.

Una de estas propuestas se trata de la propuesta de la Renta Básica. Bajo esta propuesta la educación rompe con los principios neoliberales del Capital humano y de la empleabilidad, abriéndose a otras concepciones y prácticas educativas orientadas a la consecución de ciudadanos y ciudadanas capaces de entender críticamente los problemas actuales de nuestras sociedades.

LA RENTA BÁSICA DE CIUDADANÍA (RB)

La RB es una propuesta que va más allá de las RMI. No se limita a abordar asistencialmente la pobreza, sino que es en sí misma una herramienta dirigida a la transformación social. Se trata de un ingreso económico de carácter periódico que el Estado da a cada ciudadano como derecho social. Es una propuesta que surge originalmente en el mundo académico con los trabajos de Van Parjis durante la década de los años 80, en el contexto español se comienza a debatir durante la década de los 90 con las aportaciones de Daniel Raventós (1999) y de José Iglesias Fernández (2002), entre otros, y que a lo largo de las décadas siguientes ha ido ganando espacio político y público. Recientemente se han elaborado diversos estudios que exploran la viabilidad técnica y económica de esta propuesta, así como experiencias piloto, en donde destaca la iniciativa puesta en marcha por el gobierno finlandés en el periodo 2017-18 para estudiar los efectos de la implantación de un sistema de renta básica en el país (Standing, 2018).

La RB tiene las siguientes características básicas estructurales: Es *individual*, pues se otorga a la persona y no a la unidad familiar como ocurre con las RMI. Es *universal* e *incondicional* abarcando a toda la ciudadanía y se reconoce como un derecho social. Las RMI no son derechos universales pues se dirigen únicamente a colectivos en riesgo social. A su vez no tiene en cuenta la situación y la condición de la persona a la hora de recibir el ingreso. Las RMI realizan una valoración y comprobación de los bienes y situación individual de las personas beneficiarias, dando lugar a la creación de un complejo entramado burocrático y administrativo. Por último, es *suficiente* para poder cubrir las necesidades sociales y vitales básicas situándose su cuantía para ello por encima del umbral de pobreza. Las RMI no ofrecen una cuantía superior al umbral de pobreza y por ello no permiten dar respuestas a necesidades sociales básicas. Son siguiendo a Antonio Negri (1998), una *asalarización de la pobreza*, dirigidas a evitar la revuelta social ante el problema estructural de la pobreza.

ALGUNAS POSIBILIDADES DE LA RENTA BÁSICA DE CIUDADANÍA

La primera y más obvia de las posibilidades es que la implantación de una RB contribuiría poderosamente a la erradicación de la pobreza derivada de la falta de ingresos (Raventós, 1999). La RB implica una redistribución de la riqueza con mucho mayor alcance que la conseguida por los programas de ingresos mínimos, puesto que tienen un carácter universal y están sólidamente inspiradas en el apoyo mutuo y en una solidaridad fuerte. Es una propuesta dirigida al conjunto de la ciudadanía, no es una medida dirigida a las personas pobres, es universal y no es estigmatizadora.

La segunda de las posibilidades es que contribuiría a reestablecer el equilibrio de fuerzas entre el mundo del capital y el mundo del trabajo, al fortalecer la posición social de los trabajadores de cara a las negociaciones laborales (Standing, 2013). De esta forma, se potenciaría la mejora de las condiciones laborales y se reduciría la precariedad, al existir un colchón económico que permitiera al trabajador el escoger libremente los puestos de trabajo.

Una tercera potencialidad de la RB es que se reduciría significativamente el papel de las estructuras burocráticas típicas de los programas de transferencias condicionadas, al ser una prestación universal e incondicional no sería necesario el aparataje burocrático dirigido -al menos formalmente- a la supervisión y valoración de las condiciones de las personas solicitantes. Vinculada a esta potencialidad, se abrirían nuevas oportunidades y espacios para que los profesionales de lo social (educadores, trabajadores, psicólogos...) no solamente pudieran dedicar más tiempo al trabajo socioeducativo directo, sino que además éste pudiera tener un mayor componente de transformación y movilización social. La labor de estos profesionales, en el contexto de una RB no desaparecería, sino que se redefiniría hacia formas basadas en el trabajo social de carácter comunitario y alejadas del marco burocrático actual de control, supervisión y gestión de recursos¹¹.

Otro de los objetivos que se relacionan con la implantación de la RB es el fomento de la participación ciudadana y de formas de organización basadas en el cooperativismo (Wright, 2001). En este sentido, favorece el desarrollo de iniciativas emprendedoras, al garantizar un colchón económico que permita el desarrollo de proyectos innovadores basados en el cooperativismo y que en el contexto económico actual tienen que afrontar grandes dificultades para su puesta en marcha: incertidumbre en relación a su éxito futuro, su posible rentabilidad o la dificultad para acceder a financiación por parte de las entidades bancarias.

IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Desde la plataforma que ofrece la Renta Básica, el mundo de la educación se distancia de los principios del Capital humano por los cuales toda educación se entiende como formación profesional y como un subsistema del tejido productivo que provee las competencias requeridas por éste último.

Al romper con la sumisión al mundo empresarial y con la centralidad de la empleabilidad, la educación se abre con mayor facilidad a otro tipo de planteamientos. Planteamientos en los cuales sea posible introducir contenidos de relevancia social y de carácter contrahegemónico que sirvan para desvelar las falsedades y las tergiversaciones de la ideología dominante, que sirvan para analizar la utilidad social y los potenciales efectos sociales de los diferentes puestos de trabajo y que sirvan para fomentar otro tipo de valores sobre los que construir nuestras sociedades, valores diferentes a los pregonados por el pensamiento neoliberal y que se sustenten en el apoyo mutuo y la solidaridad.

La educación en general, y la formación para personas adultas en situación de exclusión social de manera concreta, si quiere estar orientada a la transformación social tiene que incluir contenidos que fomenten la reflexión crítica sobre aquellas cuestiones que afecten directamente a las personas implicadas en la acción educativa, tanto educadores como educandos. Por ejemplo, la formación de carácter profesional que se realiza dentro de los subsidios de las RMI tiene que incluir, si quiere ser verdaderamente contrahegemónica, aspectos como el origen y las consecuencias de la precariedad laboral, sobre la utilidad social de los oficios para los que se está formando, sobre la privatización de la educación y otros servicios públicos, sobre el origen

¹¹ Para más información sobre este tema, véase el monográfico García, S. y Rendueles, C. (2017) (coords.). "Hacia un nuevo trabajo social crítico", *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2).

y el papel de la pobreza en nuestras sociedades capitalistas, entre otros aspectos y contenidos que sean relevantes socialmente para las personas participantes y para la propia comunidad donde toma lugar la acción educativa.

En esta línea, es urgente reestablecer el equilibrio entre el *valor de uso* y el *valor de cambio* en la educación, desequilibrio que con las teorías del capital humano no hace más que: a) devaluar las credenciales formativas (cada vez es más necesario tener más titulaciones, certificados y diplomas para obtener un puesto de trabajo precario), y b) considerar la educación como un mero medio para obtener algo a cambio, perdiendo de referencia los aprendizajes o el disfrute personal que se pueda conseguir y cayendo en la espiral del consumismo educativo. En ese sentido, la Renta Básica se muestra como un mecanismo especialmente potente a la hora de reducir la hegemonía de las ideas basadas en la empleabilidad y en la mercantilización de la educación.

CONCLUSIONES

Las políticas tradicionales de lucha contra la pobreza y las acciones formativas insertas en ellas no consiguen ofrecer respuestas válidas a los problemas sociales existentes en este momento histórico. Peor aún, como numerosos estudios internacionales muestran las transformaciones que el ideario neoliberal está imponiendo en los estados de bienestar están haciendo que nuestras sociedades sean cada vez más desiguales, menos solidarias y más empobrecidas (OXFAM, 2017). Ante esta situación, es urgente buscar discursos y prácticas alternativas que rompan con los planteamientos neoliberales, pero que también supongan un avance frente a los caducos procedimientos de intervención socioeducativa típicos del pensamiento humanista.

La crisis capitalista mundial ha funcionado como un excelente pretexto para implementar con mayor intensidad y profundidad la agenda neoliberal en material social, especialmente en cuanto a las transformaciones que ésta propone en los Estados de Bienestar. Transformaciones que con diversos matices, y también con diversas muestras de resistencia, están siendo implementadas en la UE. En esta agenda social neoliberal aparece un mayor énfasis en la responsabilidad individual de la persona, un aumento de la iniciativa empresarial y/o caritativa en detrimento de la iniciativa pública, una reducción del gasto social público y un creciente sesgo punitivo y de recorte de derechos sociales. Todas ellas son medidas que bajo el discurso humanitario neoliberal se justifican como absolutamente imprescindibles para “salir de la crisis”.

En contra de la interesada retórica del “no hay alternativas” que el neoliberalismo impone, es necesario oponer discursos y prácticas que la combatan partiendo de las limitaciones y fallas del discurso hegemónico. Un ejemplo es la Renta Básica que partiendo de las problemáticas que genera el capitalismo neoliberal (empobrecimiento, desigualdad social, precariedad...) puede contribuir a la transformación social mediante la gestación de un *nuevo orden*, dentro de las contradicciones y grietas del (viejo) *orden social dominante* (Holloway, 2010).

Me gustaría finalizar con la siguiente reflexión: En Europa desde el 2011 al 2015 se han invertido más de 330.000 millones de euros en cursos formativos para la activación y fomento de la empleabilidad. Ese dinero pudo haberse dedicado a la creación directa de puestos de trabajo con utilidad social y en condiciones dignas, o al asentamiento de una sólida cobertura de ingresos mínimos para los sectores sociales más precarios. ¿Por qué no se hizo? Porque entonces la educación para pobres dejaría de ser un mecanismo de redención y de control del pobre, y ya no sería una oportunidad de negocio para el sector privado, negocio al que acuden tanto ONGs, empresas, fundaciones, asociaciones, entidades sindicales, colegios oficiales, etc. Unas siguiendo principios filantrópicos y humanistas, y otras siguiendo principios mercantilistas. Pero en todo caso, todas ellas acudiendo juntas a la llamada del negocio de la pobreza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (2013). *Can education change society?* London: Routledge.
- ARRIBA GONZÁLEZ DE DURANA, A. (2014). *El papel de la garantía de ingresos mínimos frente a la crisis*. Madrid: Fundación FOESSA.
- ÁVILA, D. Y GARCÍA, S. (2015). Entre el riesgo y la emergencia: la nueva protección social en el marco del dispositivo securitario neoliberal. En Débora Ávila y Sergio García (cords.). *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social*. Madrid: Traficantes de sueños.
- BALL, S. (2012). *Global Education Inc. New policy Networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- BAUMAN, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1983). El problema de la teoría del capital humano. Una crítica marxista. En Luis Toharia (comp.). *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*. Madrid: Alianza.
- BUENFIL BURGOS, R. (1996). "Foucault y la analítica del discurso", *Topos y tropos*, 2, 1-12.
- CHANG, H. (2012). *23 cosas que no te cuentan sobre el capitalismo*. Madrid: Debate.
- COMISIÓN EUROPEA (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas, COM (2010), 2020.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- EUROSTAT (2018). *People at risk of poverty or social exclusion*. Available at http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_50
- FOUCAULT, M. (2003). *Seguridad Territorio Población*. Madrid: Akal.
- FOUCAULT, M. (2009). *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- FRAZER, H. Y MARLIER, E. (2016)(coord.). *Minimum Income Schemes in Europe. A study of national policies*. Brussels: European Commission. Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=2506&furtherNews=yes>
- GARRIDO, A. (2010). *El Gueto invisible. Un recorrido por los albergues de Euskal Herria*. Lulú.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, L.; NAVAS SAURIN, A. y BERNARD GARCÍA, J. (2005). "Sujetos Flexibles: Racionalidades Neoliberales y Políticas Educativas", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 44. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/149/275>
- HABERMAS, J. (1981). Modernity – An Incomplete Project. En Hall Foster (ed.). *The Anti-Aesthetic. Essays on Postmodern culture*. New York: Bay Press.
- HARVEY, D. (2012). *The Enigma of Capital: And the Crises of Capitalism*. Oxford: University Press.
- HARVEY, D. (2013). *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. Oxford: University Press.
- HILL, D. (2013). "Class struggle and education. Neoliberalism, (Neo)-conservatism, and the capitalist assault on public education", *Critical education*, nº 4 (10).
- HOLLOWAY, J. (2010). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Barcelona: El viejo topo.
- IGLESIAS FERNÁNDEZ, J. (2002). *Las rentas básicas. El modelo fuerte de implantación territorial*, Barcelona: El viejo topo.
- KRUGMAN, P. (2012). "Desdén por los trabajadores". En *El País*, 24/09/2012. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2012/09/23/actualidad/1348418999_156122.html
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987). *Estrategia y hegemonía socialista. Radicalización de la democracia*. México: Fondo de Cultura.

- MLAGENISI, G. (2017). *Developments in relation to minimum income schemes*. European Minimum Income Network. Available at: <https://eminnetwork.files.wordpress.com/2013/04/spain-minimum-income-update-2017.pdf>
- MARSHALL, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class: And Other Essays*. Cambridge: University Press.
- MINISTERIO DE SERVICIOS SOCIALES (2015). *Informe de Rentas Mínimas de Inserción. Año 2015. Gobierno de España*. Available at: <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ServiciosSociales/RentasMinimas.htm>
- MUÑOS DE BUSTILLO, R. y BONETE, R. (2009). *Introducción a la UE: Un análisis desde la economía*. Madrid: Alianza.
- NEGRI, A. (1998): *El exilio*. Barcelona: El viejo topo.
- OLIVER, P. (2013) (coord.). *Burorrepresión. Sanción administrativa y control social*. Albacete: Bomarzo.
- OXFAM (2017). *An economy for the 99%*. Oxfam International. Available at https://dtrn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/bp-economy-for-99-percent-160117-en.pdf
- PIKETTY, T. (2014). *El Capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica: Madrid.
- PINKER, S. (2017). *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Barcelona: Paidós.
- RAVENTÓS PANELLA, D. (1999). *El derecho a la existencia*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J.R. (2013). “Las políticas de lucha contra la exclusión social y su relación con la pedagogía social. Los programas de Rentas Mínimas de Inserción y la propuesta de las Rentas Básicas”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (40). Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1243>
- RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, J.R. (2016). *Entreteniendo a los pobres. Una crítica político-ideológica de las medidas de lucha contra la exclusión social*. Albacete: Bomarzo.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona: Paidós.
- SCHULTZ, T. W. (1962). *Investment in Human Beings*. Chicago: University of Chicago Press.
- STANDING, G. (2013). *El precariado: Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado&Presente.
- STANDING, G. (2018). *La renta básica. Un derecho para todos y para siempre*. Barcelona: Pasado&Presente.
- WACQUANT, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- WRIGHT, E. O. (2001). Propuestas utópicas reales para reducir la desigualdad de ingresos y riqueza. En Roberto Gargarella y Francisco Ovejero (comps). *Razones para el socialismo*. Barcelona: Paidós.
- WRIGLEY, T. (2005). “Blair’s vision for education: business, business, business”. En *International Socialism*, 106. Disponible en: <http://isj.org.uk/blairs-vision-for-education-business-business-business/>

