







Protestando en Twitter: ciudadanía y empoderamiento desde la educación pública

Protesting on Twitter: Citizenship and Empowerment from Public Education

-  Dr. Geo Saura es Profesor Investigador Postdoctoral del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (geo.saura@uab.cat) (<http://orcid.org/0000-0002-2365-9532>)
-  Dr. José-Luis Muñoz-Moreno es Profesor Lector del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (joseluis.munoz@uab.cat) (<http://orcid.org/0000-0003-2572-4155>)
-  Dr. Julián Luengo-Navas es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada (España) (jluengo@ugr.es) (<http://orcid.org/0000-0001-7015-7415>)
-  Dr. José-Manuel Martos es Profesor Colaborador del Departamento de Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana (México) (jmmartos@ugr.es) (<http://orcid.org/0000-0001-5501-3077>)

RESUMEN

La utilización de las redes sociales con fines reivindicativos ha sido un elemento esencial en las recientes protestas globales contra las medidas económicas de privatización de los servicios públicos. Las redes sociales están cambiando la comunicación política, la movilización y la organización de las protestas colectivas. Tomando en cuenta la relación entre las protestas colectivas y las nuevas formas de comunicación en red, el objetivo del artículo es analizar las nuevas formas de empoderamiento ciudadano desde las protestas colectivas por la defensa de la educación pública en España. En los últimos cinco años, en el contexto español, el movimiento «Marea Verde» ha generado protestas en Twitter que han dado lugar a nuevas formas de empoderamiento de la ciudadanía. En este artículo han sido analizadas tres cuentas de Twitter con gran actividad y protagonismo, por el número de seguidores y tweets, de las redes sociales de la «Marea Verde». Han emergido cuatro categorías de análisis que aglutinan y caracterizan las demandas de los movimientos sociales a través de las redes sociales. Dos de las categorías se han producido como medio de rechazo a la privatización de la educación y a las pruebas de evaluación estandarizadas de la nueva reforma educativa española. Las otras dos categorías reclaman la defensa de la escuela pública y el logro de un pacto educativo entre las fuerzas políticas y la comunidad educativa.

ABSTRACT

The use of social networks for protest purposes has been an essential element in recent global protests against the economic measures of privatization of public services. Social networks are changing political communication, mobilization and organization of collective protests. Taking into account the relationship between collective protests and new forms of network communication, the aim of this article is to analyze the new forms of citizenship empowerment from the collective protests in defense of public education in Spain. In the last five years the movement “Marea Verde” has generated protests on twitter that have generated new forms of empowerment of citizenship in the Spanish context. In this article we have analyzed three accounts of twitter with great activity and prominence, by the numbers of followers and tweets, of the social networks by “Marea Verde”. In this article four categories of analysis have emerged that agglutinate and characterize the demands of collective protests through social networks. Two of the categories have been generated to reject the privatization of education and the standardized tests of the new educational reform act in the Spanish context. The other two categories claim for public education and an educational consensus between the political forces and the educational community.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación, comunicación, movimiento de protesta, redes sociales, ciudadanía, empoderamiento, política educativa, privatización. Education, communication, protest movements, social networks, citizenship, empowerment, educational policy, privatization.

1. Introducción y estado de la cuestión

A finales de 2010 Grecia vivía una serie de manifestaciones y huelgas ciudadanas que llamaban a resistir las políticas de austeridad económica, la bajada de salarios y la subida de impuestos. Twitter se empleó como herramienta para facilitar la comunicación entre activistas y el conjunto de la ciudadanía y sostener la movilización por medios «offline» y en el espacio público (Theocharis, Lowe, van-Deth, & García-Albacete, 2015). Túnez y Egipto, por esas fechas, acaparaban la atención mundial como focos de las protestas ciudadanas en la denominada «Primavera Árabe» y a la que más tarde se sumarían otros países del entorno (Attia, Aziz, Friedman, & Elhusseiny, 2011; Hamdy & Gomaa, 2012). El estudiantado se movilizaba masivamente en Chile en 2011 a favor de una educación pública y de calidad (Cabalín, 2014; Valenzuela, Arriagada, & Scherman, 2012). En España, diversas convocatorias ciudadanas en mayo de 2011 inundaban plazas y calles reclamando una democracia participativa y sin corrupción. Era el germen del «Movimiento de los Indignados» (Anduiza, Cristancho, & Sabucedo, 2014; Gerbaudo, 2017) en el que los jóvenes utilizaron los nuevos medios sociales conectándose en red y re-significando lo educativo, lo social y lo político (Hernández-Merayo, Robles-Vílchez & Martínez-Rodríguez, 2013). En EE.UU. también se escuchaban protestas de la mano de «Occupy Wall Street». Como en Grecia, en los demás casos las redes sociales, especialmente Twitter, adquirirían un papel relevante para el éxito de la reivindicación popular y la agitación social (Theocharis, Lowe, van-Deth, & García-Albacete, 2015).

2011 se convertía en el «año de las revoluciones» (Fuchs, 2012: 775) con protestas globales por una democracia real mediante nuevas formas de comunicación en red (Castells, 2012). «Tweets y calles» se aunaban (Gerbaudo, 2012) en las «revoluciones Twitter» (Tremayne, 2014: 110), constatando que las movilizaciones sociales contemporáneas se caracterizaban por la hibridación entre nuevas formas de comunicación en red, convocatorias de protestas y mensajes reivindicativos en redes sociales y luchas ciudadanas en el espacio público. Emergía el uso de las redes sociales como medio propio de la sociedad red (Castells, 2012) y acompañando las luchas ciudadanas libradas en el espacio público.

La hibridación configuraba otras formas de democratización y empoderamiento de la ciudadanía ante los procesos de toma de decisiones en políticas públicas (Howard & Parks, 2012; Nisbet, Stoycheff, & Pearce, 2012; Valenzuela, Arriagada, & Scherman, 2012). La «connective action» de las protestas colectivas (Bennett & Segerberg, 2012), a diferencia de los movimientos sociales clásicos (Della-Porta & Diani, 2006), destacaba por la dinámica organizativa de las movilizaciones, mediada por nuevos canales de comunicación que reinterpretan rápidamente las acciones políticas desde los grupos de protesta y la recreación de significados en redes sociales.

Las acciones de protesta colectivas no se desvinculaban de redes sociales que exponencialmente multiplicaban nodos (Castells, 2012). No había necesidad de liderazgos para el éxito de las movilizaciones (Bennett & Segerberg, 2012). Las TIC se ponían al servicio de la generación de vínculos ágiles y del compromiso social sin necesidad de lazos estables de pertenencia con movimientos sociales consolidados (Bennett & Segerberg, 2012). Poco a poco se orquestaban nuevos espacios de «ciudadanismo» (Delgado, 2011) como expresión de «democracia radical» (Mouffe, 1992) capaces de ahondar en revoluciones democráticas conectando diferentes reivindicaciones.

En este panorama global donde se originan nuevas vías de empoderamiento de la ciudadanía como capacidad de elegir e influir en los nuevos escenarios sociales (Bauman, 2010) unificando comunicación en red y protestas (Flesher & Cox, 2013; Juris, 2012), surge la «Marea Verde». «Escuela pública: de tod@s y para tod@s» es el lema que desde 2011 reza en la camiseta verde de protesta contra la privatización de la educación y el desmantelamiento de la escuela pública en España. Su embrión debe comprenderse en las protestas colectivas ante las crisis del neoliberalismo, que explotó en 2008 y derivó en políticas de austeridad y privatización de los servicios públicos con graves afectaciones en derechos sociales de la ciudadanía (Della-Porta, 2014). Ahí emerge la movilización social en red para defender lo público, el bien común y los pilares del Estado del Bienestar. Es un momento que evidencia la comprensión de las formas «exogenous privatization» y «hidden privatization» de las agendas educativas globales (Ball & Youdell, 2008).

De la comprensión se pasó a la protesta. La Comunidad Autónoma de Madrid, a mediados de 2011, emitió un comunicado de inicio del siguiente curso escolar advirtiendo del aumento de dos horas lectivas para el profesorado de Secundaria y la eliminación de 3.000 puestos de docentes interinos. Además sancionaban a una profesora activista que había sido denunciada por la inspección educativa al presentarse con camiseta verde en su centro escolar de Vallecas (Madrid) el día que se realizaban las pruebas estandarizadas de evaluación. Sería el detonante para la cascada de movilizaciones que vendrían después por parte del colectivo docente. Las protestas apoyaban a la profesora y reivindicaban mejorar la educación pública. El movimiento «Marea Verde» era ya una realidad tras un

tweet que interpelaba a la ciudadanía que lucía camisetas verdes como símbolo de defensa de una educación pública y de calidad para tod@s. Marea surgía al margen del movimiento de indignados con escasas adhesiones identitarias previas (Candón-Mena, 2015). Durante el último lustro la movilización de la «Marea Verde» tendría continuidad, implicando a los distintos sectores de la comunidad educativa conectados por medios de comunicación en Red para combatir las políticas de privatización educativa (Díez & Guamán, 2013; Rogero, Fernández, & Ibáñez, 2014; Saura & Muñoz, 2016) cuya máxima expresión sería la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013.

La escasez de investigación sobre las nuevas formas de protesta colectivas por la educación, y desde interacciones en redes sociales como nuevos cauces de ciudadanía y empoderamiento, obliga a avanzar en la comprensión de las nuevas formas de comunicación que utilizan las protestas sociales en red (Fuchs & Sandoval, 2014; Castells, 2012; Fuchs, 2012; Gerbaudo, 2012) desde las formas conectivas ante la privatización educativa y que empoderan a la ciudadanía. El propósito de la investigación es analizar las nuevas formas de comunicación en las protestas de empoderamiento ciudadano desde las acciones de protesta colectivas en defensa de la educación pública en España. Procuramos responder así al interrogante: ¿Cómo actúan las acciones colectivas de protesta contra la privatización de la educación española en Twitter?

2. Metodología

La metodología de investigación ha considerado un proceso ordenado en tres fases. En la primera, de determinación de los casos de estudio, se hace un análisis de narrativas en tres cuentas de Twitter: @YoEPublica, @SoyPublica y @EsPublica. Su selección parte de los criterios de relevancia en la red y actividad de las cuentas (Tabla 1). La relevancia se determinó en función de cuentas con más de 10.000 seguidores y la actividad, desestimando las cuentas con menos de 30.000 tweets publicados. La muestra se conformaría de acuerdo con la síntesis de la Tabla 1 y sería de 1.894 tweets resultantes de la búsqueda realizada según los criterios de la segunda fase.

En la segunda fase, de búsqueda y recogida de información, se empleó la «búsqueda avanzada» de Twitter para filtrar datos según cuentas y fechas. Se hicieron búsquedas mediante operadores booleanos lógicos para filtrar información en base a los intereses propios del estudio sobre privatización. Con esta lógica se practicaron sucesivas búsquedas en cada cuenta desde los campos semánticos: capitalismo, concertada, economía, evaluación, mercantilización, neoliberalismo, LOMCE, PISA, pública, privada, privatización y recortes. Las búsquedas se acotaron entre el 25/11/2012 (publicación del anteproyecto de LOMCE) y el 31/12/2016. De esta búsqueda emergen los 1.894 tweets que constituyen el conjunto de datos objeto del análisis. La recogida de información se efectuó con la aplicación NCapture integrada en el programa NVivo11 (Bazeley & Jackson, 2013).

En la tercera fase, se ejecutó el análisis de información desde procedimientos propios de la metodología cualitativa y una lógica inductiva posibilitadora de la comprensión y los significados de los datos (Strauss & Corbin, 1998). Las herramientas del programa NVivo11 facultaron generar nodos en tanto que colecciones de referencias sobre una temática concreta. Así, se agruparon referencias alrededor de términos relevantes para el estudio y que constituían unidades de análisis.

En ocasiones sería preciso un análisis semántico de términos para crear unidades de significado, agrupando diferentes significantes con un mismo significado (Strauss & Corbin, 1998): LOMCE (LOMCE, Ley Wert, reforma educativa y ley educativa), escuela pública (educación pública, escuela pública, la pública, enseñanza pública, centros públicos, escuelas públicas y centro público), escuela concertada (la concertada, educación concertada, la privada-concertada, enseñanza concertada, escuela concertada, escuelas concertadas, etc.) y escuela privada (centros privados, la privada, la educación privada, la enseñanza privada y escuelas privadas).

La elaboración de una matriz, que identifica segmentos de texto coincidentes en las unidades de análisis establecidas previamente, sirvió de mecanismo de codificación (Strauss & Corbin, 1998) e identificación de las interacciones entre las mismas, para construir, a partir de los resultados de dicha matriz, un conjunto de subcategorías confluyentes que sistematizarían los datos recabados. Posteriormente, con el análisis de conglomerados en NVivo11, se agruparían las subcategorías en «cluster analysis» (análisis de conglomerados) de acuerdo a similitudes de palabras en las referencias codificadas (Bazeley & Jackson, 2013; Edhlund & McDougall, 2016).

Cuenta	Nº de seguidores	Nº de tweets
@YoEPublica	25.600	47.200
@SoyPublica	24.100	45.300
@EsPublica	14.000	35.800

«Abogamos por una educación 100% pública, laica, inclusiva y cuyo principal objetivo sea el de formar ciudadanos críticos y responsables» (@YoEPública). La aparición de las medidas urgentes de racionalización del gasto público (<https://goo.gl/G7ELwT>) trajo consigo numerosas críticas a los recortes en la educación pública.

«La calidad de la enseñanza pública se ha deteriorado con recortes brutales» (@Espública). La plataforma «Yo Estudié en la Pública» hizo aportaciones en Twitter y encendió un canal en YouTube para difundir vídeos reivindicando

la paralización de la LOMCE. Superaron los 4.000 suscriptores y uno de sus vídeos obtuvo más de 500.000 visitas (<https://goo.gl/6lg9ng>). Aparecían en él perso-

Tabla 3. Categoría «defensa de la escuela pública»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Recortes-escuela pública (154). LOMCE-recortes (102). Economía-LOMCE (62). Recortes-escuela concertada (46). Defender-público (42). Fondos públicos-escuela privada (34). Fondos públicos-escuela concertada (28). Democracia-escuela pública (26). Fondos públicos-recortes (23).	Recortes-escuela pública	Recortes-escuela concertada	0,916558
	LOMCE-recortes	Economía-LOMCE	0,906967
	Recortes-escuela pública	Democracia-escuela pública	0,899577
	Recortes-escuela pública	LOMCE-recortes	0,883138
	Fondos públicos-escuela privada	Fondos públicos-escuela concertada	0,877904
	Recortes-escuela concertada	Fondos públicos-escuela concertada	0,878175
	Recortes-escuela pública	Fondos públicos-escuela concertada	0,865017
	Recortes-escuela concertada	Democracia-escuela pública	0,863601
	Recortes-escuela pública	Economía-LOMCE	0,857358

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 3 (<http://goo.gl/Mk9Ta0>).

nalidades de la cultura y la academia, como Mayor Zaragoza, Director General de UNESCO (1987-1999) y Ministro de Educación en España (1981-1982), apoyando el movimiento social por la educación pública, contra la privatización de la educación y en defensa de la participación ciudadana en las decisiones políticas. El vídeo se resitúa como medio de recuperación política de la comunicación y apropiación ciudadana de transformación social y política (Sierra-Caballero & Montero, 2015). Esta resistencia colectiva, junto a otras, compartía que era papel de la educación pública el promover una ciudadanía crítica y vigilante de la sociedad desde la participación política (Sartori, 2007; Bolívar, 2016).

«La escuela pública nos enseña a ser ciudadanos solidarios» (@YoEPública). La educación pública, así, debía organizarse y gestionarse bajo parámetros de participación ciudadana efectiva y responsable, como base de una escuela democrática que, con la cultura, contribuye a la transformación de la sensibilidad de las clases populares en conciencia crítica.

Tabla 4. Categoría «privatización de la educación»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coeficiente de correlación
Privatizar-escuela pública (151). LOMCE-mercantilización (97). Privatizar-escuela concertada (95). Ciudadanía-escuela pública (87). LOMCE-ciudadanía (81). LOMCE-democracia (40). Mercantilización-Wert (38). Mercantilización-escuela pública (37). LOMCE-empresa (33). LOMCE-elegir (29). LOMCE-neoliberalismo (27). Mercantilización-neoliberalismo (27). Privatizar-neoliberalismo (25). Mercantilización-ciudadanía (19).	LOMCE-mercantilización	LOMCE-ciudadanía	0,919090
	Privatizar-escuela pública	Mercantilización-escuela pública	0,916743
	LOMCE-Democracia	LOMCE-ciudadanía	0,906222
	Privatizar-escuela pública	Privatizar-escuela concertada	0,898845
	LOMCE-mercantilización	LOMCE-democracia	0,897765
	Mercantilización-escuela pública	Ciudadanía-escuela pública	0,896678
	LOMCE-ciudadanía	Ciudadanía-escuela pública	0,889045
	LOMCE-empresa	LOMCE-ciudadanía	0,886130
	LOMCE-empresa	LOMCE-Democracia	0,885902
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-mercantilización	0,882187
	LOMCE-elegir	LOMCE-democracia	0,871735
	LOMCE-empresa	LOMCE-elegir	0,870720
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-ciudadanía	0,870688
	LOMCE-elegir	LOMCE-ciudadanía	0,868655
	LOMCE-mercantilización	LOMCE-empresa	0,860479
	Mercantilización-ciudadanía	Ciudadanía-escuela pública	0,856638
	LOMCE-neoliberalismo	LOMCE-Democracia	0,855209
LOMCE-mercantilización	LOMCE-elegir	0,852520	
Privatizar-escuela pública	Ciudadanía-escuela pública	0,851858	

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 4 (<http://goo.gl/Mk9Ta0>).

3.2. Privatización de la educación

En este caso el mayor índice de correlación entre subcategorías corresponde a «LOMCE-mercantilización» y «LOMCE-ciudadanía» que, junto a «privatizar-escuela pública» y «mercantilización-escuela pública», superan el 0,90

de coeficiente de correlación y denotan el repudio a la incorporación de empresas y valores mercantilistas en la política educativa.

En las agendas educativas se promueve la apuesta de nuevas reformas escolares bajo prácticas de mercado propias de gobernanza global (Rizvi & Lingard, 2009). El anteproyecto LOMCE (<https://goo.gl/MSAZsS>) enfatizaría esta lógica: «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito en la arena internacional».

Se mantenía que la LOMCE privatizaba la educación por cuanto sometería a la ciudadanía al mandato de un mercado laboral estrictamente economicista y mercantilista. La denuncia era clara: el derecho a la educación no podía estar al servicio de mercado, economía y productividad.

«#LOMCEenmiendaalatotalidad porque concibe educación no como Derecho sino como un factor productivo al servicio del modelo económico» (@YoEPublica). Es propio de estos procesos reformistas la incorporación de mecanismos de privatización encubierta en la educación que quedan delimitados en las prácticas de nueva gestión pública, cuasimercados escolares, sistemas de incentivos económicos, políticas de «accountability», evaluaciones estandarizadas o rankings (Ball & Youdell, 2008). La LOMCE es claro ejemplo de ello al especificar que sus principios son: «el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias» (Boletín Oficial del Estado, 2013: 97862). Toda una declaración de intenciones que dejó paso a las primeras resistencias colectivas en Twitter mediante el hashtag #LOMCEBasura. La actividad reivindicativa fue alta por parte de miembros de la «Marea Verde» que criticaban con contundencia la privatización de la educación. Al igual que otras «mareas», tuvieron como objetivo principal de comunicación la defensa de lo público (Álvarez-Ruiz & Núñez-Gómez, 2016).

«El ejercicio del poder toma la forma de dominación cuando sus ciudadanos permanecen en silencio. No ojezcas, grita NO #LOMCEBasura» (@YoEPublica). También se clamaría contra la competitividad entre centros educativos y los rankings. Asimismo, la nueva gestión pública y la autonomía de centros entrarían en esa privatización encubierta (Ball & Youdell, 2008) recibiendo oposición por su potencial para jerarquizar el funcionamiento de los centros educativos y deteriorar los procesos democráticos que en ellos se implementaban.

«Directores elegidos a dedo por la Administración y docentes elegidos al antojo de estos mismos directores. Esta es la «autonomía de LOMCE» (@YoEPublica).

3.3. Evaluaciones estandarizadas

En la categoría se constata el mayor índice de correlación entre las subcategorías «reválidas-LOMCE» y «LOMCE-evaluación», con coeficientes superiores al 0,89 e invalidando las pruebas de evaluación estandarizadas como eje central de la LOMCE.

Usualmente los gobiernos construyeron problemas políticos y luego fijaban sus soluciones más allá del plano nacional (Novoa & Yariv-Mashal, 2003). La LOMCE se perpetró como respuesta a la necesidad de mejorar los resultados académicos en las pruebas PISA de la OCDE (Bonal & Tarabini, 2013). Por eso, incorporaba las «reválidas» que tanto preocuparían al movimiento social por la educación pública. Se vislumbraba que las evaluaciones estandarizadas abrirían las puertas para segregar y excluir al alumnado.

«El interés de las Reválidas no es mejorar la calidad educativa cuando, además, se están bajando requisitos para pasar curso #NoALaRevalida» (@Espública) «¿Por qué no nos gusta la LOMCE? Por las reválidas que excluyen al alumnado» (@YoEPublica).

Estas prácticas de estandarización, regidas por esferas supranacionales para «controlar desde la distancia» (Miller & Rose, 2008) y «gobernar con números» (Ozga, 2011), suponían herramientas de control tan tranquilizantes para el movimiento de protestas que

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coefficiente de correlación
Reválidas-LOMCE (192). LOMCE-evaluación (64). Reválidas-escuela pública (22). LOMCE-examinar (15).	Reválidas-LOMCE	LOMCE-evaluación	0,903072
	Reválidas-LOMCE	LOMCE-examinar	0,896332
	Reválidas-LOMCE	Reválidas-escuela pública	0,888209
	LOMCE-examinar	LOMCE-evaluación	0,885177
	Reválidas-escuela pública	LOMCE-evaluación	0,866389
	Reválidas-escuela pública	LOMCE-examinar	0,856077

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 5 (<http://goo.gl/Mk9Ta0>).

sentía cómo la política educativa emigraba al antojo de la OCDE desde una ley de mercado privatizadora de la política.

«¿Las empresas deciden el modelo social o la ciudadanía decide su modelo productivo? No consintamos que #OCDE y #LOMCE nos suplanten» (@YoEPublica).

Si la educación es «el espacio en el que se construye la identidad nacional» (Novoa, 2000: 33), la comunidad educativa reprocharía los principios de la LOMCE con sus narrativas. Reclamaban la participación de la ciudadanía en las decisiones políticas y dejar de ceder al chantaje de algunos organismos internacionales entestados en introducir lógicas privatizadoras. Se interpelaba para suprimir las pruebas estandarizadas que tanto cuestionaban la confianza al profesorado y su autoridad. Incluso cuestionaban que pudieran servir para mejorar la educación (Carabaña, 2015).

«#LOMCE los mismos que presumen de querer dar mayor autoridad a los docentes, se la pretenden quitar con reválidas #MareaVerde» (@SoyPublica). Las pruebas estandarizadas eran rechazadas por querer modificar la identidad del profesorado. Es, en las políticas reformistas neoliberales, la cultura de la performatividad que comporta pérdida de profesionalismo docente, de autonomía y para nada produce profesionalismo docente (Moore & Clarke, 2016). El profesorado consciente de ello haría evidente su negativa a esta tendencia.

«Las reválidas pondrán en entredicho la profesionalidad de los docentes y obligará a muchos a convertirse en preparadores de pruebas #LOMCE» (@SoyPublica).

3.4. Pacto educativo

En la última categoría el mayor índice de correlación está en las subcategorías «resistir-LOMCE» y «paralizar-LOMCE», «resistir-LOMCE» y «movilización-LOMCE», «paralizar-LOMCE» y «pacto-LOMCE», con coeficientes superiores a 0,90 que declaran la indispensable derogación de la LOMCE y la conveniencia de un pacto educativo.

Los pactos en educación son, en esencia, de complejidad palpable al tener que realizarse entre fuerzas de poder con ideologías diversas y desde la sociedad civil (Tedesco, 1995). De hecho, en la política educativa española, los últimos debates y discusiones han imposibilitado un pacto de estado debido a las diferencias ideológicas entre los principios de libertad e igualdad y por la creación de «políticas poniendo más énfasis en unos valores que en otros» (Puelles, 2007: 38).

Emulando las protestas chilenas contra la privatización educativa y por frenar pruebas estandarizadas y rankings («Alto al SIMCE», <https://goo.gl/evXESj>), en España surgió la plataforma «Stop Ley Wert» que, en alusión al Ministro de Educación impulsor de la LOMCE, requería paralizar la normativa y llevar a cabo un ejercicio de objeción de conciencia hacia ella por considerarla antidemocrática y sumisa a la doctrina del neoliberalismo.

«Resistencia y desobediencia a una ley de educación injusta y subordinada al modelo económico neoliberal» (@YoEPublica). Para ello, emplearon narrativas en Twitter solicitando firmas de apoyo a un manifiesto por la objeción de conciencia en los centros educativos, «carta de compromiso democrático» (<https://goo.gl/wTiFTs>), como expresión de resistencia colectiva. A la plataforma se sumarían numerosos centros educativos y profesorado que firmarían el manifiesto.

«Informar sobre la LOMCE, esencial para pararla SoyPublica» (@Espublica). En Catalunya, por ejemplo, 52 escuelas se resistieron a aplicar la LOMCE agrupadas en la «Xarxa d'Escoles Insubmises».

«Ni burros ni lobos. La Xarxa d'Escoles Insubmises inicia su campaña #VotaNoALaLOMCE <http://noalalomece.net>» (@YoEPublica). Progresivamente las protestas irían virando hacia la petición de dimisión del Ministro de

Tabla 6. Categoría «pacto educativo»

Subcategoría y referencias codificadas	Correlación de subcategorías		Coefficiente de correlación
Paralizar-LOMCE (120). Pacto-LOMCE (58). Resistir-LOMCE (50). Movilización-LOMCE (39). Movilización-escuela pública (31).	Resistir-LOMCE	Paralizar-LOMCE	0,964594
	Resistir-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,925328
	Paralizar-LOMCE	Pacto-LOMCE	0,904404
	Paralizar-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,891850
	Pacto-LOMCE	Movilización-LOMCE	0,885557
	Movilización-LOMCE	Movilización-escuela pública	0,884028
	Resistir-LOMCE	Pacto-LOMCE	0,866063
	Paralizar-LOMCE	Movilización-escuela pública	0,861950
	Pacto-LOMCE	Movilización-escuela pública	0,856276
	Resistir-LOMCE	Movilización-escuela pública	0,855806

Nodos conglomerados por similitud de palabra de Tabla 6 (<http://goo.gl/Mk9Ta0>).

Educación. Se extendió la visión negativa sobre su actuación entre la población, hasta el punto que en enero de 2015 alcanzaba la peor valoración social que había obtenido un Ministro en la historia de la democracia española (1,36 de puntuación media) (<https://goo.gl/WTRd98>). La ciudadanía que reclamaba su destitución también quería tomar partido en el futuro de la educación, derogando la LOMCE y revirtiendo los recortes económicos en educación.

«La Plataforma Estatal por la Escuela Pública exige a Wert que presente su dimisión» (@YoEPublica). Fruto del conjunto de protestas ciudadanas, el Parlamento español aprobaría la suspensión de la LOMCE con el soporte de la totalidad de grupos parlamentarios a excepción del PP y C's (<https://goo.gl/nmQ6g6>). Primero se paralizaría el calendario de la ley y después se iniciarían las primeras negociaciones para conseguir un gran pacto por la educación, social y político, con la aprobación de los grupos del PP, el PSOE y C's (<https://goo.gl/mNujAh>). Sin embargo, el actual Ministro de Educación nunca aludiría a substituir la LOMCE, sino tan solo a la necesidad de negociar este pacto (<https://goo.gl/XWXEdB>). El movimiento social por la educación pública se negaría a un pacto educativo entre los tres partidos políticos señalados y con el hashtag #TumbarLaLOMCE volvía a pedir la derogación de la LOMCE antes de iniciar cualquier negociación de pacto.

«Derogar la LOMCE: una condición previa imprescindible para un pacto educativo» (@SoyPublica). En noviembre de 2016 el Gobierno español aceptaría por primera vez substituir la LOMCE por una nueva ley educativa de cara a las negociaciones del pacto educativo en el Congreso de los Diputados. Al respecto, se acordaría crear una Subcomisión en la Cámara Baja para el «pacto social y político por la educación», antesala de un nuevo proyecto de ley educativa. La voz de los movimientos sociales se volvía a sentir nuevamente. En esta ocasión para requerir que el «pacto» debía salir «desde abajo», desde la comunidad educativa y desde la participación social de la ciudadanía en el asunto político, y público, de la educación.

«Pacten con la ciudadanía y deroguen la LOMCE YA #DiálogoPorLaEducación» (@SoyPublica).

4. Discusión y conclusiones

Las políticas economicistas aplicadas en España como consecuencia de la «crisis fiscal y económica» que arrancó en 2008 han debilitado el carácter público y social de la educación. La ciudadanía ha manifestado su protesta a través de movimientos sociales espontáneos. En esta investigación nos hemos interesado por el denominado «Marea Verde» iniciado en 2011 con la pretensión de reprogramar el poder hegemónico en torno a intereses y valores en favor de la democracia y la justicia social (Castells, 2012), entre los que se encuentra la defensa de la «escuela pública: de tod@s y para tod@s».

Los movimientos sociales se dinamizan a través de Internet y las redes sociales y analizamos tres cuentas de Twitter. La propuesta metodológica cobra interés porque el acceso mayoritario a la información a través de estas tecnologías ha propiciado profundas modificaciones en el modo de participar en la política de grandes grupos de población como formas de democratización y empoderamiento (Howard & Parks, 2012), aunando comunicación en red y protestas (Juris, 2012). Como se ha analizado, en este tejido social múltiple, la ciudadanía se ha movilizado y empoderado, participando activamente en el debate y la defensa de la educación como un derecho social fundamental a través de su democratización y universalización.

La metodología empleada sugiere la emergencia de cuatro categorías de análisis que aglutinan y caracterizan las demandas de los movimientos sociales a través de las redes sociales. Rechazando la «privatización de la educación» y las «pruebas estandarizadas», por una parte, y reclamando la «defensa de la escuela pública» y el logro de un «pacto educativo» de las fuerzas políticas y la comunidad educativa, por otra.

La escuela pública tiene una fuerte implicación con la cultura democrática (Apple & Beane, 2007). Por eso, se rechazan las consideraciones de tipo economicista que tratan de debilitarla, como los recortes o la escasez de fondos públicos para su financiación. Así, se manifiesta una fuerte oposición a la escuela concertada por la protección económica que recibe del Estado. El intenso rechazo a las políticas neoliberales se focaliza en torno a la LOMCE por sus propuestas privatizadoras y mercantilistas.

La privatización de la educación forma parte de la estrategia neoliberal para debilitar la escuela pública. Las protestas de los movimientos sociales se oponen a la formación de un mercado educativo porque convierte a las escuelas en empresas que venden a las familias servicios educativos. Esta reconfiguración de la escuela se identifica con las propuestas del exministro Wert, que es severamente reprobado por el movimiento «Marea Verde». El rechazo también es frontal a las reválidas que propone la LOMCE, porque perjudican a la equidad que sostiene la escuela pública e introducen mecanismos de segregación y exclusión socioeducativa. Con todo, las protestas a la LOMCE se traducen en acciones de resistencia que conducen a su paralización. Se considera un requisito innegociable para

el logro de un acuerdo o pacto que dote al sistema educativo de credibilidad y estabilidad política y social, para configurar un modelo de escuela consensuado por todas las fuerzas políticas y los agentes socioeducativos.

Por último, este tipo de investigaciones evidencian el protagonismo que están cobrando las redes sociales por su capacidad para alterar el rol tradicional de los poderes públicos. En este nuevo contexto de la cibernación en el que la ciudadanía digital recobra un especial protagonismo (Ribble & Bailey, 2004), hay que prestar atención a los actores que reivindican una participación activa en los debates públicos para comprender críticamente los entornos sociales y culturales que afectan el sentido de la vida cotidiana. Es importante tener en cuenta que las acciones de protestas colectivas utilizan Internet como canal de información y comunicación para cohesionar sus reivindicaciones, configurándose un tejido social con un alto nivel de conectividad donde la ciudadanía se empodera para discutir sobre asuntos de interés común en las democracias deliberativas (Gozálvez & Contreras, 2014).

La nueva realidad que se gesta alrededor de la interacción social mediada por Internet exige propuestas metodológicas específicas. La mayoría de los análisis importan procesos de otros campos científicos análogos, preponderando los aspectos cuantitativos. Para futuras investigaciones sugerimos acercamientos cualitativos para comprender el sentido que otorgan las personas a estos fenómenos sociales emergentes. Por ello, resultaría de gran interés atender a estos cambios mediante la observación participante, encuestas y entrevistas en profundidad con activistas. Esta investigación tuvo limitaciones en ese sentido por el objetivo principal y la pregunta de investigación, que tenían como finalidad acotada analizar el empoderamiento de las acciones colectivas de protesta contra la privatización de la educación española en Twitter.

Apoyos

Proyecto de Investigación «Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España» financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España (EDU2011-20853).

Referencias

- Álvarez-Ruiz, X.A., & Núñez-Gómez, P. (2016). Estrategias de comunicación en las movilizaciones ciudadanas: la Marea Blanca, la Marea Verde y la movilización de Telemadrid. *Obets*, 11(1), 53-74. <https://doi.org/10.14198/OBETS2016.11.1.03>
- Atia, A.M., Aziz, N., Friedman, B., & Elhusseiny, M.F. (2011). Commentary: The Impact of Social Networking Tools on Political Change in Egypt's "Revolution 2.0". *Electronic Commerce Research and Applications*, 10(4), 269-374. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2011.05.003>
- Anduiza, E., Crisanchó, C., & Sabucedo, J.M. (2014). Mobilization through Online Social Networks: The Political Protest of the Indignados in Spain. *Information, Communication & Society*, 17(6), 750-764. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.808360>
- Apple, M., & Beane, J. (2007). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ball, S.J., & Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: Sage.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona: Paidós.
- Bennett, L.W., & Segerberg, A. (2012). The Logic of Connective Action. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Biesta, G.J.J. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Boletín Oficial del Estado. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (BOE, nº 295, 10 de diciembre de 2013).
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). The Role of PISA in Shaping Hegemonic Educational Discourses, Policies and Practices: The Case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335-341. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>
- Cabalin, C. (2014). Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile. [Online and Mobilized Students: The Use of Facebook in the Chilean Student Protests]. *Comunicar*, 43, 25-33. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-02>
- Candón, J. (2013). *Toma la calle, toma las redes: el movimiento 15M en Internet*. Sevilla: Atrapasueños.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Della-Porta, D. (2014). *Mobilizing for Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Della-Porta, D., & Diani, M. (2006). *Social Movements*. Oxford: Blackwell.
- Denzin N.K., & Lincoln, Y.S. (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Díez, E.J., & Guaman, A. (2013). *Educación pública para tod@s. Las claves de la «Marea Verde»*. Madrid: Bomarzo.
- Ethlund, B.M., & McDougall, A.G. (2016). *NvivoII Essentials*. Stallarholmen: Form & Kunskaps AB.
- Flesher, C., & Cox, L. (2013). *Understanding European Movements: New Social Movements, Global Justice Struggles, Anti-austerity Protests*. London: Routledge.

- Fuchs, C. (2012). Some Reflections on Manuel Castells' book *Networks of Outrage and Hope*. *Social Movements in the Internet Age*. *Triple C*, 10(2), 775-797.
- Fuchs, C., & Sandoval, M. (2014). *Critique, Social Media and the Information Society*. London: Routledge.
- Gerbaudo, P. (2017). The Indignant Citizen: Anti-austerity Movements in Southern Europe and the Anti-oligarchic Reclaiming of Citizenship. *Social Movement Studies*, 16(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/14742837.2016.1194749>
- Gerbaudo, P. (2012). *Tweets and the Streets. Social Media and Contemporary Activism*. London: Pluto Press.
- Gozálvez, V., & Contreras, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la Educomunicación. [Empowering Media Citizenship through Educommunication]. *Comunicar*, 42(21), 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Hamdy, N., & Gomaa, E.H. (2012). Framing the Egyptian Uprising in Arabic Language Newspapers and Social Media. *Journal of Communication*, 62, 195-211. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01637.x>
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández-Merayo, E., Robles-Vilchez, M.C., & Martínez-Rodríguez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: Sentido educativo, mediático y político del 15M. [Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M]. *Comunicar*, 40, 59-67. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>.
- Howard, P.N., & Parks, M.R. (2012). Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence. *Journal of Communication*, 62, 359-362. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01626.x>
- Juris, J.S. (2012). Reflections on #Occupy Everywhere: Social Media, Public Space, and Emerging Logics of Aggregation. *American Ethnologist*, 39(2), 259-279. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1425.2012.01362.x>
- Miller, P., & Rose, N. (2008). *Governing the Present: Administering Economic, Social and Personal Life*. Cambridge: Polity Press.
- Moore, A., & Clarke, M. (2016). "Cruel Optimism": Teacher Attachment to Professionalism in an Era of Performativity. *Journal of Education Policy*, 31(5), 666-677. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>
- Mouffe, C. (1992). *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community*. London: Verso.
- Nisbet, E.C., Stoycheff, E., & Pearce, K.E. (2012). Internet Use and Democratic Demands: A Multinational, Multilevel Model of Internet Use and Citizen Attitudes about Democracy. *Journal of Communication*, 62, 249-265. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01627.x>
- Novoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space: Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community* (pp. 31-57). Albany: State University of New York Press.
- Novoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/0305006032000162002>
- Ozga, J. (2011). Governing Narratives: 'Local' Meanings and Globalising Education Policy. *Education Inquiry*, 2(2), 305-318. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i2.21982>
- Puelles, M.D. (2007). ¿Pacto de Estado?: la educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, 344, 23-40.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2004). Digital Citizenship: Focus Questions for Implementation. *Learning & Leading with Technology*, 32(2), 12-15. (<http://goo.gl/2NF6c6>) (2017-01-23).
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). *Globalizing Educational Policy*. London: Routledge.
- Rogero, J., Fernández, J., & Ibáñez, R. (2014). La marea verde. Balance de una movilización inconclusa. *RASE*, 7(3), 567-586.
- Sartori, G. (2007). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus.
- Saura, G., & Muñoz, J.L. (2016). Prácticas neoliberales de endo-privatización y nuevas formas de resistencia colectiva en el contexto de la política educativa española. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 43-72.
- Sierra-Caballero, F., & Montero, D. (Eds.) (2016). *Videoactivismo y movimientos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Theocharis, Y., Lowe, W., van-Deth, J.W., & García-Albacete, G. (2015). Using Twitter to Mobilize Protest Action: Online Mobilization Patterns and Action Repertoires in the Occupy Wall Street, Indignados, and Aganaktismenoi Movements. *Information, Communication & Society*, 18(2), 202-220. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2014.948035>
- Tremayne, M. (2014). Anatomy of Protest in the Digital Era: A Network Analysis of Twitter and Occupy Wall Street. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 13(1), 110-126. <https://doi.org/10.1080/14742837.2013.830969>
- Valenzuela, S., Arriagada, A., & Scherman, A. (2012). The Social Media Basis of Youth Protest Behavior: The Case of Chile. *Journal of Communication*, 62(2), 299-314. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01635.x>