

"Derecho a la educación, las políticas educativas y la enseñanza en América Latina: Experiencias y propuestas en disputa". Panel: Los maestros y los desafíos de la inclusión democrática. 15 de agosto de 2014 8:30 Universidad del Estado de Bahía (UNEB), Salvador, Brasil(www.redeestrado.org).

El control del trabajo docente bajo la dictadura del capitalismo de casino. La contrarreforma educativa en España.

1. Diagnóstico de la situación en España.

Nuestro país ha arrastrado déficits profundos en educación por el retraso democrático, cultural y educativo que supone la dictadura. En esta época la educación nunca fue función del Estado quien cede su monopolio a la iglesia, sin la suficiente provisión de plazas y con un profesorado deficientemente formado para el que servía la condición de patriota, afecto al régimen por consanguinidad con muerto o mutilado o ser cura. La expansión de la educación pública, laica y mixta alcanzada en la segunda república se vió violentamente truncada, con un importante número de maestros y maestras fusilados, encarcelados o depurados, lo que apartó de la profesión a los y las docentes “colaboradores” del gobierno legítimo de la República (Jorganes, 2007). Esto y el modelo de producción económica, en una España rural, nos sitúan en la transición (1975) con un analfabetismo que en algunas zonas, como Andalucía y Castilla la Mancha, ronda el 40% de la población. A pesar de estas circunstancias hemos evolucionado y compensado situaciones con bastante rapidez. En estos cuarenta años, la extensión y la democratización de la educación han sido el propósito a alcanzar, no sin dificultades y con algunos errores.

Llegamos al año 2008 y la educación sufre un nuevo revés. La crisis originada por el capitalismo de casino justifica las políticas de recortes en educación y las políticas educativas que se plantean con la LOMCE, aunque se habían empezado a introducir con anterioridad. Forman parte de un mismo propósito, un mundo ordenado en función de los intereses y en beneficio de las élites políticas, financieras y empresariales. Europa se rompe, se irá desmembrado en dos, la Europa del Norte y la Europa del Sur. La del Norte dicta las normas desde el Consejo, la Comisión y el Banco Europeo, y la del Sur sufre el “austericidio”, que hunde cada vez más sus economías y sus estados del bienestar, generando pobreza y desigualdad. La Europa del Norte tiene el apoyo de las élites del Sur que necesitan seguir haciendo negocio.

España forma parte de esa Europa del Sur, junto con Grecia, Portugal e Italia, países que nunca ha tenido modelos de protección social o de crecimiento económico comparables a los países nórdicos y centroeuropeos (Subirats y Gomá, 2000).

En este marco nos encontramos con una cultura escolar que ha nacido en nuestro país con graves retrasos, acostumbrada al control ideológico y a ejercer el dominio sobre la personalidad de los estudiantes, que empieza a “maridar” con el mercado. Pasa al control de un nuevo “régimen”, un Estado que regula la educación para que se apliquen las políticas neoliberales dictadas por la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea. Su máximo exponente llega de la mano del gobierno del Partido Popular y la Comisión Europea, aprobando la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 9 de diciembre de 2013. Todas estas políticas neoliberales, que se han aplicado incluso con anterioridad a la LOMCE, han significado la ruptura con la anhelada idea de igualdad y de nuestra esperanza en una vida mejor.

La LOMCE significa el colofón para este tipo de políticas, que harán retroceder a España más de cuarenta años, a la época de la dictadura en cuanto a control ideológico, sistema clasista y

competitivo y control del profesorado. Con discursos demagógicos, que dicen querer conseguir un sistema educativo eficaz, adecuado a las demandas del trabajo, con menores tasas de abandono escolar y una formación profesional competitiva, aprueban una ley en contra de las organizaciones sociales, la ciudadanía y con la oposición de todos los demás partidos políticos.

Son reformas que pueden conseguir algo inusitado en comparación con otras reformas anteriores, que apenas han conseguido llegar a la epidermis del sistema educativo: introducirse en las prácticas docentes y en el control del trabajo del profesorado a partir de mecanismos de evaluación externa basados en el rendimiento de alumnos y alumnas, convirtiendo al mismo tiempo, a directores y directoras y personas de la administración en jefes y cuadros intermedios de la industria de resultados escolares (Merchán, 2013).

Caminan en una dirección contraria a la deseada por la mayoría de la comunidad educativa de nuestro país. Son políticas que desarticulan el estado de bienestar y ofrecen los servicios sociales a la privatización y al negocio. Han recortado la educación pública en 6.000 millones de euros y se han perdido más de 60.000 puestos docentes. Mientras, el gasto dedicado a los conciertos con los centros privados se duplica del año 2000 a 2009, pasando de 2.823 a 5.891 millones de euros (MEC, 2014). No les interesa la educación, no la educación de toda la población. Por ello arrasan con los comedores escolares, las escuelas infantiles públicas, el transporte escolar, reducen las becas, suben las tasas. En un país cuya inversión no ha alcanzado nunca la media de los países europeos, el 5,5% del PIB, se atreven a decir que la inversión no mejora la calidad educativa. Aumentan la privatización de la enseñanza y el elitismo expulsando al alumnado más vulnerable de la escuela. En un momento en que España ocupa el segundo lugar de Europa en pobreza infantil (Cáritas, 2014) y es el país donde más ha crecido la desigualdad de la OCDE (OCDE, 2014). Es el saqueo del derecho a la educación, el robo de los derechos y del futuro.

2. Políticas educativas neoliberales de la mano de Europa

Las políticas ligadas a la eficiencia entran de la mano de discursos neoliberales, introducidos desde los años ochenta, que se caracterizan por defender la bajada de impuestos, la privatización y los recortes en gastos civiles.

“La esencia del orden del mercado reside no en el intercambio, sino en la competencia, definida ella misma como la relación de desigualdad entre diferentes unidades de producción o empresas” (Laval y Dardet, 2010: 383)

La LOMCE significa un avance de estas políticas neoliberales sobre el estado del bienestar. No significa un retroceso en la presencia del Estado, sino la instauración de un orden marco en el que el Estado, es el guardián del principio constituyente de la competitividad. Deja entrar en los servicios públicos a lobbies que han visto la oportunidad del gran negocio que pueden suponer y, entre ellos, está la educación. Proponen un nuevo modelo de gestión que copia modelos de empresas privadas y fortalecen la educación privada en detrimento de la calidad de la pública. La igualdad de tratamiento y universalización de los derechos, de servicios como la educación son cuestionados por la concepción consumista del servicio público y la individualización de las prestaciones. Son servicios que responden a la demanda de las familias y no a derechos que hasta ahora habían estado ligados a la condición de ciudadanía.

Es claramente un discurso ideológico contrario al New Deal de Franklin Roosevelt que surge justo después de la crisis del 29, alentado por la filosofía del keynesianismo o el “Welfare State”, que se implanta durante el s. XX con el avance de la socialdemocracia después de la 2ª guerra mundial. Utilizan lo que Naomi Klein (2007) ha denominado el “capitalismo del desastre” que es el hecho de aprovechar la oportunidad de la crisis para atacar los servicios públicos¹. Esto es lo

¹ En Nueva Orleans, con el huracán Katrina, actuaron con rapidez para emprender una reforma radical del sistema educativo y sustituir las escuelas públicas por escuelas Charter, creadas por el Estado y ofrecidas a la gestión privada. La administración de Bush antes de arreglar los diques habían despedido a los profesores de las escuelas públicas y contratado a otros con sueldos mucho más bajos.

que trata de realizar el Ministro de educación, José Ignacio Wert, “el capitalismo del desastre”, aprovecharse de la crisis para incluir políticas de liberalización de la educación. Así lo expresa en la conferencia que da en FAES² en 2010, en la que utiliza la frase de Rahm Emmanuel, “No podemos dejar escapar una crisis tan buena”, aunque con un sentido propio. Aprovecha la crisis para criticar lo que él denomina “estado asistencialista”.

El discurso que defienden estas políticas se sustenta en que los programas sociales son un despilfarro innecesario para ayudar a personas que se vuelven acomodaticias y perezosas. Cualquier ayuda, desde las ayudas a desempleados, las becas o el gasto farmacéutico, va acompañada de la suposición de fraudes por parte de los beneficiarios. De hecho han aprobado decretos para impedir el fraude laboral mientras aprueban una amnistía fiscal. Se demonizan las políticas de intervención porque son una intrusión en la esfera privada y un obstáculo para obtener rentabilidad a corto plazo, y se refuerza la desregulación de los sectores financieros, de los medios de comunicación..., hasta llegar al último negocio que es la privatización de los servicios públicos, infraestructuras, sanidad, educación... Es una ruptura de la ciudadanía social, del welfarismo del siglo pasado que se apoya en la ciudadanía política del s. XIX, lo que Colin Grouch (2004) llama posdemocracia. Ahora los derechos sociales básicos tendrán una contraprestación, un coste directo o un comportamiento esperado: becas a cambio de esfuerzo, ayudas a desempleados por trabajos precarios, políticas de copago en educación, sanidad, ... Todo ello reforzando las desigualdades en la distribución de las prestaciones y con consecuencias en la exclusión social de la población más vulnerable.

Brown lo llama una des-democratización (cit. En Laval y Dardot, 2010) porque no es solo un nuevo régimen político sino una nueva lógica de funcionamiento que se impone a sujetos y a instituciones y borra las diferencias entre unos partidos políticos y otros.

A nuestro país llega a partir de una estrategia más global lanzada por la Unión Europea a partir del año 2000 y va a significar un cambio educativo hacia un modelo liberal basado en los rendimientos.

2.1. Estrategia neoliberal desde Europa

La mundialización de las políticas educativas neoliberales vienen implantándose desde los años noventa, a través de organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la Unión Europea. A partir de la denominada Estrategia de Lisboa (2000) llegan los discursos europeos sobre la convergencia de las políticas educativas que plantean este nuevo modelo para el control de la educación, preocupados por políticas medibles, con buenos resultados y eficaces, significando un enorme refuerzo a los derroteros que ya estaba tomando la educación. Se propugna el cambio del modelo educativo hacia modelos de gestión del mundo empresarial en donde la educación se vuelve más selectiva. La educación pública será vinculada al crecimiento económico y a la competitividad porque hay que modelarla para que sea un instrumento para la producción de “capital humano”.

Desde entonces se pone en marcha este proceso dirigido por la Comisión Europea entre los países de la Comunidad que consiste en: establecer objetivos cuantificables, establecer indicadores para calcular el progreso, realizar evaluaciones comparativas con otros países, crear “benchmarks” puntos de referencia, e intercambiar buenas prácticas (Hatcher, 2008). Bajo la teoría del capital humano, la educación es el factor principal para aumentar la economía de un país, aunque conseguir trabajo es responsabilidad de cada persona, que debe esforzarse por crearlo o estar preparado adecuadamente para conseguirlo.

Los defensores de estas ideas creen que los países que dispongan de un capital humano mejor formado verán crecer sus tasas de productividad, explicación que se reitera en varios documentos de la UE, el Banco Mundial y la OCDE, recogida en nuestro país por la LOMCE. Sin embargo, una mayor formación o disponer de un mayor “capital humano” no generarán más empleo a un

² Fundación que ejerce de laboratorio de ideas del Partido Popular español.

país, como nos demuestra Hirtt (2013), aunque las personas mejor formadas tengan más posibilidad de conseguirlo. El empleo va a depender del tejido industrial desarrollado, las apuestas por la innovación y la ciencia y las inversiones de capital, que deben regularse por leyes internacionales para que no supongan el enriquecimiento sin límites de un pequeño porcentaje de la población, mientras el trabajo se degrada para hacernos más competitivos. De hecho nuestros jóvenes más preparados están emigrando, con investigaciones punteras y con carreras flamantes recién terminadas³.

La escuela debe preparar a las nuevas generaciones para hacerlas partícipes de este modelo, tienen que aprender con esfuerzo para conseguir un trabajo que les proporcione dinero para poder consumir como un objetivo finalista. Para ello se fortalece la competitividad y una mentalidad práctica, basada en la diferenciación medios-fines que además de llenarnos de insatisfacción, nos convertirá en sujetos devoradores del resto, muy bien encarnado en la figura del “Broker”.

La primera víctima de estas políticas es la escuela pública, pero “... la principal víctima es el joven que sale de esa escuela. Se habrá hecho de él un trabajador adaptable, no desarrollando su comprensión del cambio, sino quebrando su capacidad de resistencia al cambio; no a través de una emancipación cultural, sino por medio de una privación de cultura” (Hirtt, 2013: p. 52). Y la gran víctima será toda la sociedad domesticada por las leyes del mercado y sometida a la plutocracia de las nuevas élites.

2.2. Los modelos neoliberales en la LOMCE

Los modelos neoliberales refuerzan una política credencialista selectiva que va a impedir que los peores alumnos y alumnas y con menos capacidad económica accedan al bachillerato y a la universidad. Todo el sistema educativo se vuelve un gran mercado, donde entran las empresas a hacer negocio y se alimenta la competencia entre centros, para llevarse al mejor alumnado, en lugar de buscar la mezcla, la diversidad y la pluralidad que nos beneficia a todos y todas.

Ello no significa que no sea necesario cuestionar el modelo educativo anterior. El proyecto escolarizador de la escuela de masas y sus características de pensamiento único y modelo reproductivo requiere “resistencias”, siguiendo el concepto acuñado por Giroux (2013), así como requiere resistencias la deriva mercantilista y privatizadora de estas nuevas políticas educativas en nuestro país. Las políticas neoliberales no empiezan con la LOMCE, la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), del gobierno socialista, aunque mantiene el espíritu comprensivo de la ley anterior (LOGSE), incorpora de manera clara el discurso de la eficacia, la calidad, las competencias y la evaluación del sistema (Gurpegui y Mainer, 2013). Abren las puertas a las políticas neoliberales en el sistema educativo siguiendo indicadores y objetivos europeos. La LOMCE intensificará estos procesos y añadirá selección, itinerarios, competitividad y algo de conservadurismo respecto al currículum de la “gloriosa España colonizadora”, a la religión y a la segregación por sexos.

En este sentido la LOMCE clasifica al alumnado a edades muy tempranas. Selecciona según su rendimiento y establece itinerarios para dirigirles hacia el puesto de trabajo que van a ocupar, a la vez que devalúa la formación profesional como una educación de segunda categoría. La Formación Profesional Básica (FPB) segrega a los estudiantes de forma irreversible, es una formación que no titula por sí misma y aparta del sistema, expulsa al alumnado con fracaso escolar⁴. Será un colector de fracaso escolar.

También separa el tronco común a los 15 años (incluso algunas asignaturas lo anticipan a los 14), proponiendo dos vías de distinta categoría, una académica y otra aplicada que conducirán

³ El FMI calcula que para 2019 en España habría alrededor de 1,5 mill. menos de personas en edad de trabajar en España.

⁴ La forma en que se planifica su aplicación para el próximo curso, sin infraestructuras adecuadas, una memoria económica insuficiente, aumento el doble de la ratio de los programas de Cualificación profesional, a los que sustituye, no hace sino confirmar que es una vía muerta y degradada.

hacia estudios de Bachillerato y de FP, rompiendo el principio de educación en igualdad en la enseñanza obligatoria.

La LOMCE logra la alianza con los sectores más conservadores y religiosos como resquicio de nuestro pasado y de una democracia imperfecta que mantiene el elitismo y la influencia de la religión en el estado. Hemos vuelto años atrás con las políticas en contra de las libertades y de los derechos civiles, reforma laboral, políticas de inmigración, aborto, ley de dependencia, ley de mordaza y copago en la justicia, sanidad, educación... Muchas de ellas convienen al capital porque crean una sociedad inmovilizada y con miedo, insolidaria y egoísta. Significa el auge nuevamente de la religión, de la doctrina y la creencia, por encima de la ciencia y el pensamiento. El empuje a la escuela privada y elitista que privilegia a los padres con posibilidad de elección y con mejores niveles culturales. La segregación por género y por talentos que no fortalece la pluralidad y la diversidad en los colegios, sino el elitismo y la diferenciación que imponen las nuevas políticas.

El efecto mediático de los datos hará que las políticas educativas se definan a partir de las evaluaciones externas nacionales o internacionales y los ranking, y controlen las prácticas escolares para conseguir los objetivos estandarizados fijados por los gobiernos. Esto permite a los gestores de la política mundial actuar sobre las prácticas docentes que hasta ahora eran muy difíciles de controlar a través de las reformas.

La cultura del miedo generada por la crisis consigue una extraña alianza entre “Conservadores”, que quieren restaurar el orden social e implantar la sociedad de “los privilegios” que nos ordena y crea un brazo fuerte de seguridad y los “Neogerencialistas” que solo creen, como Santo Tomás, en aquello que se puede medir. Para Brown (cit en Laval y Dardot, 2010) el neoliberalismo puede imponerse a la vez que otras doctrinas ideológicas. En EEUU maridan las políticas neoliberales con el conservadurismo porque hay una moralización del individuo trabajador, padre de familia, ahorrador que acompaña el desmantelamiento de los sistemas de jubilación, educación pública y salud.

Aunque la reforma no plantee directamente políticas para el profesorado, para su formación y para la carrera docente, su principal objetivo es el control a través de los modos de gestión flexibles, pero que exigen que cumpla los objetivos de eficacia y rendimiento requeridos a los sistemas educativos.

Pretenden convertir al profesorado de todos los niveles educativos en el instrumento fundamental de un sistema neo-gerencialista, preocupado por la medida, el resultado y la comparación, donde los centros compiten y se publicitan. La nueva organización de la escuela, junto al modelo capitalista y el miedo a la crisis, consigue que actúen de forma mecánica para responder a objetivos externos y sin capacidad de actuación autónoma. El papel de los docentes pasa de actores a culpables. Sin capacidad de decidir, más allá de la gestión de la clase, pero con toda la responsabilidad sobre los resultados de su alumnado.

Cuando el rendimiento es el único criterio, dejan de ser importantes la libertad de expresión, la crítica, el respeto a los procedimientos democráticos, el lenguaje...

3. Nuevos modelos de gestión de la autonomía

Las recomendaciones internacionales y las investigaciones a nivel mundial nos hablan de la necesaria autonomía pedagógica de que deben disponer los centros refiriéndose a estos modelos de gestión técnica. La agenda global para la educación de la OCDE promueve desde el año 1995 en su estudio “Gobernanza en Transición: reformas en la gestión pública de los países de la OCDE”, este modelo de gestión descentralizado dentro del sector público y orientado hacia los rendimientos. Se justifica en una mayor eficacia, para lo que crea entornos competitivos entre los centros y refuerza las capacidades estratégicas desde el centro y el enfoque clientelar” (OCDE,

1995: p.8)⁵. En 2007, la Comisión Europea elaboró un libro Blanco sobre cuestiones de gobernanza con el objetivo de mejorar la gestión pública en esta dirección⁶.

En estos modelos de autonomía de gestión, las comunidades escolares pierden el poder de participación porque la gestión no sirve al objetivo de una mayor democratización o implicación de una comunidad, sino al objetivo de eficacia. Para ello necesitan un liderazgo fuerte y un proyecto en el que se implique el centro educativo pero de arriba abajo (top down).

Estos modelos de gestión pública son la piedra angular de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad educativa.

3.1. De la autonomía como autogestión a la autonomía cautiva

La autonomía es un concepto controvertido cuando se legisla sobre ella, porque no se impone, es la persona constituida por su libertad y ética personal quien la ejerce, con o frente a lo constituyente (la ley, la norma). Antígona hija de Edipo ejerce su autonomía cuando se enfrenta a su tío, quien ha prohibido enterrar a su hermano, negándole con ello la vida eterna, por luchar contra él por la ciudad de Tebas. Ella lo entierra aunque esta decisión le cuesta la vida. En este caso no se consigue subsumir al individuo y su amor filial al Estado (De Francisco, 2012)

La autonomía en educación, desde la Escuela Nueva o los movimientos libertarios, ha significado innovación educativa y libertad para tomar decisiones sobre el gobierno de la escuela. La persona autónoma, como Antígona, puede tener conflictos morales entre lo instituido y su propia norma moral. Y son los profesores y profesoras con auténtica autonomía pedagógica, la clave para que se produzca el cambio educativo; las políticas educativas solo pueden poner grilletes al ejercicio de la autonomía proletarizando la profesión docente.

Pero no es esta la autonomía promulgada por la LOMCE. El concepto de autonomía ha sido transformado en esta reforma educativa en todo lo contrario, autonomía operativa, de gestión, instituyente; sujeta a una racionalidad tecnocrática. Una autonomía ficticia que, por un lado, descentraliza, abre la diferenciación entre centros, a la vez que controla con pruebas, currículum estandarizados y un enfoque clientelar, la gestión de los resultados.

Existe, pues, una tensión entre la identificación de la autonomía como parte de las políticas neoliberales y como parte de un proyecto democratizador en una lucha por la apropiación de sentidos que se proponen fortalecer o debilitar la noción de lo público (Mónica Pini, 2009).

3.2. La Nueva Gestión Pública

Este modelo de “autonomía cautiva” deriva de un nuevo sistema de gestión pública (New public management) que se impone a partir de los años noventa en América Latina impulsada por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial (Navas, 2010). Un modelo de gestión inspirado en la organización de las empresas privadas, cuyas principales características son un enfoque basado en los productos, la medición de los resultados y dar respuesta a las necesidades de los clientes. Se basa en un modelo de Estado que trata de proteger las libertades individuales y asegurar el desarrollo de la iniciativa privada. Estos modelos de gestión eficaz, como se está demostrando, significan la contratación de empresas guiadas por el afán de lucro que reducen las condiciones laborales de sus trabajadores y la calidad de los servicios, y que finalmente conducen al deterioro los servicios públicos (Ferlie et al., 1996).

El concepto de gubernamentalidad desarrollado por Foucault remite tanto a las políticas o mentalidades que usa un Estado para gobernar como a los dispositivos tecnológicos que emplea para que estas políticas se hagan eficaces (Feldfeber, 1996). La racionalidad de las políticas neoliberales cuestionarían en educación la centralidad de un sistema educativo burocrático y la ineficacia de la gestión de las políticas a través de sus normativas y regulaciones administrativas. Para ello ponen en marcha dispositivos tecnológicos como es la evaluación, o la nueva cultura de una gestión eficiente que cambian la raíz de la escuela pública como derecho público controlado

⁵ De este modelo habla Hatcher (2008) para Inglaterra comparándolo con la propuesta de la Ley de educación Catalana.

⁶ Comisión Europea sitio web, archivada 31/7/2007.

por el Estado a un servicio para satisfacer las necesidades de las familias, un derecho privado. El Estado sigue siendo fuerte a través de estos dispositivos que hacen que el poder se distribuya y no se ejerza de una manera directa impositiva, aunque con control, como bien plantea en sus escritos Foucault (1988).

Para la Nueva gestión pública (NGP) la esencia del orden no es el mercado, entendido como un intercambio libre de mercancías, como plantean Laval y Dardot (2010), sino un cuasi-mercado cuyo principio constituyente es la competitividad que anula los derechos del ciudadano, o los cambian por prestaciones con contrapartidas.

La gobernanza en la gestión de instituciones como la educativa intensifica su perspectiva como un asunto técnico en detrimento de las cuestiones sociales y políticas que deberían guiar a la educación. Esto también afecta a la idea de la educación como un derecho universal cuyos beneficios deben ser iguales para todas las personas. Hay una concepción consumista de la misma que individualiza las prestaciones y la selección de los beneficiarios rompiendo el principio de igualdad.

Los dispositivos hacen que se instale en la educación un régimen de eficacia que convierte al gobierno, promotor y ejecutor de una política, en mera administración. La “verdad” expresada por los “comités de sabios”, revestida de científicidad no discutible, se impone a la política al tiempo que las ideologías son denostadas. En educación las nuevas formas de gobernanza hacen que determinadas organizaciones adquieran una inusitada importancia, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) para los países ricos y el Banco Mundial, Unesco y los programas de ayudas se las naciones desarrolladas para las naciones del Sur global (Rizvi y Lingard, 2013). Algunos autores y autoras utilizan el concepto de regulación para dar cuenta de las transformaciones en las formas de actuar del estado en la conducción de las políticas públicas (Feldfeber, 2009).

Dentro de los dispositivos que menciona Foucault, PISA es una poderosa herramienta de control. Construye no solo un conocimiento disciplinar equivalente para países de la OCDE, que cuentan con sistemas educativos y características culturales específicas, sino que se introduce en las prácticas escolares que deben construir ese conocimiento práctico. Interviene en lo que alumnos y alumnas deberían conocer, cómo ese conocimiento se hace posible y el estudio de las prácticas escolares que lo hacen posible. Elabora toda una serie de narrativas sobre el conocimiento útil, el modelo de persona racional e individual que tiene como objetivo aprender a lo largo de toda la vida y en definitiva modelos de conducta que enfatizan las políticas neoliberales y los patrones culturales de las nuevas economías (Popkewitz, 2013).

El problema de la educación pasa de ser un problema social, cultural y político a un problema de gestión que se puede solucionar según estos modelos: midiendo la eficacia escolar en base a los resultados, convirtiendo las escuelas con bajos resultados en otras más eficaces y responsabilizando a los docentes de esta tarea. Los recursos pasan a un segundo plano, una mayor inversión no mejora la calidad educativa, y los datos comparativos del rendimiento de los alumnos pasan a primer lugar (MONS, 2009).

3.3. La autonomía en la LOMCE

La autonomía que propone la LOMCE, tal como se plantea, individualiza a los centros y los pone a competir en lugar de apoyarse mutuamente. Es una autonomía de gestión, no de gobierno y de decisión por el control férreo de los rendimientos escolares. En el artículo 120, define autonomía de recursos económicos, materiales y humanos, ligada a los planes de trabajo de cada centro y vinculada a un control férreo de los resultados. Las Administraciones deberán hacer pública esta rendición de cuentas que servirá para propiciar rankings educativos entre los centros.

“El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas” (apartado VII del preámbulo).

La LOMCE añade a esta definición de autonomía, la especialización curricular de los institutos de enseñanza secundaria en función de su proyecto educativo (art. 121), seleccionado de entre los que propone la normativa, que son: especialización curricular, en excelencia, en formación docente, en la mejora del rendimiento, en atención del alumnado con necesidades educativas de apoyo... Difícilmente serán iguales y comparables, un centro de excelencia con un centro con necesidad específica de apoyo educativo, un centro de especialización curricular científica y tecnológica con un centro de especialización artística, o de formación docente con otro de mejora del rendimiento. Cuando al final, todos deben mostrar el rendimiento del alumnado en los mismos parámetros y hacerlo público. Y los recursos que reciban los centros dependerán de éstos proyectos y de la rendición de cuentas (art. 122).

Otorgan para ello a los directores y directoras autonomía para su ejecución. Refuerzan las capacidades estratégicas desde el centro con una dirección gerencialista; un director o directora elegido mayoritariamente por la Administración, que no comparte las decisiones con la comunidad educativa, y hasta tendrá la potestad de contratar directamente (art. 122bis). Esto quiere decir capacidad para establecer requisitos y méritos específicos para el profesorado, incorporación de profesorado que no venga de listas centralizadas y libertad para realizar el nombramiento del mismo.

La competencia fomentada por la diferenciación entre centros, junto al control de los resultados, provocan un empobrecimiento moral del profesorado al tener que decidir entre los intereses de la institución y los del alumnado. Esta diferenciación entre los centros está acrecentada por la posibilidad de elección de centro de las familias.

La elección de las familias supone un enfoque clientelar y una oferta que iguala en condiciones la privada a la pública (art. 2 bis). La LOMCE establece la programación de la red de centros de acuerdo a la demanda social y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas suficientes, especialmente en las zonas de nueva población (art. 109). También propone la cesión de suelo público para la iniciativa privada (art. 116.8). Para ello permite la posibilidad de libertad de creación y elección de centro, añadiendo la posibilidad de que los centros que tengan reconocida la especialización curricular por las Administraciones educativas o que tengan proyectos educativos podrán reservar hasta un 20 por ciento de la puntuación de admisión al criterio del rendimiento académico (art. 84.2).

La diferenciación a través de los proyectos de centro junto a las pruebas y ranking, a que se someterán los centros para ser de calidad, contribuirá a la competencia entre los centros para quedarse con los mejores alumnos, conseguir con ello mejores resultados y recibir una mayor financiación. Los centros “gueto” aumentarán en fracaso escolar, mientras el sistema educativo aumenta en desigualdades y falta de cohesión social. La escuela como derecho de las familias convierte la educación en un producto de consumo que se verá reforzada por el modelo de gestión técnica introducido en los centros.

Ya no se trata de luchar por una mejora de toda la educación, de procurar más recursos donde más se necesiten, de dar más apoyos a aquellos centros con más dificultades, sino que se fomenta la autonomía como forma de competencia desigual entre centros educativos. Los centros ofrecen prestaciones educativas para favorecer a los clientes, mientras los docentes están sometidos a currículum estandarizados y evaluaciones externas que les hurtan el control sobre la educación.

Esta manera de concebir la autonomía y la descentralización supone el traspaso de responsabilidades y funciones, desde la Administración estatal a la regional y de ésta a la esfera municipal y a cada centro en particular. Una vez establecida la autonomía, los resultados ya no son responsabilidad del sistema, ni de la Administración, sino del propio centro, o sea, de los docentes que trabajan en él. Se cercena la autonomía del profesorado y su estatus profesional, porque pierde las posibilidades de innovación y el control sobre el proceso educativo, mientras se le responsabiliza de la calidad de la educación, a la vez que se exime al Estado de sus responsabilidades.

Es una autonomía de gestión técnica porque sustituye el gobierno directo por la gestión descentralizada eficaz para poder exigir rentabilidad a corto plazo. El aliento de las políticas de competencia entre servicios que están dirigidos a toda la población originan desigualdades porque las evaluaciones externas no mejoran ni obtienen los resultados esperados y porque las políticas se tienen que basar en la compensación y no en la competencia. En ofrecer mayores recursos y apoyos a quienes más lo necesitan y no a quienes obtienen mejores resultados.

La especialización competitiva de los centros ligada a los resultados académicos ha sido experimentada y evaluada en Inglaterra. La diferenciación de centros no aumenta los rendimientos escolares y sobre todo crea desigualdad y falta de cohesión social al generar centros de diferente categoría (Hatcher, 2008).

Son nuevos modos de regulación del Estado más flexibles en la definición de los procesos y más rígidos en la evaluación de la eficiencia y eficacia de los resultados (Feldfeber, 2009). Aunque en la mayoría de los casos no suponen una disminución del control burocrático a través de normas y reglamentos. Como veremos, ocurre todo lo contrario, la mayoría de los países tienden a la construcción de un currículum nacional estandarizado.

En síntesis, los modelos neoliberales construyen “Estados débiles” en la garantía de los derechos de educación para toda la ciudadanía y “Estados fuertes” en modelos posburocráticos descentralizados y de diversificación de la oferta escolar que conducen a la desigualdad. La tensión existente en las diferentes acepciones del concepto de autonomía dependerán de si sus objetivos sirven a la participación democrática y a la autogestión de las escuelas en relación a su comunidad o a procesos eficaces de competitividad para el modelo capitalista. Si son modelos de abajo arriba o de arriba a abajo, si creen que los centros deben ser compensados con apoyos humanos y materiales cuando así lo requieran, o si tratan de conseguir “más por menos”, mejor educación con menor inversión.

La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables.

Introducción

Las políticas educativas neoliberales aplicadas en España se mueven hacia la proletarización del trabajo docente. Aplican modelos posburocráticos, entendidos como una mezcla híbrida de estructuras y relaciones burocráticas y los nuevos modelos de gestión eficaz⁷ (Feldfeber, 2009) que transforman la profesión docente en un trabajo asalariado con controles externos. Además de suponer una reconstitución del profesionalismo, llevan aparejada la precarización de las condiciones de empleo –falta de estabilidad, contrataciones..- y de las condiciones laborales – salarios, horarios, número de alumnado, recursos, apoyos...-- , fundamentadas en discursos que denigran la formación del profesorado y el trabajo docente como profesión autónoma. Son reformas que centralizan los currículos en un afán de estandarización, para conseguir una educación en competencias y habilidades, al servicio de la economía nacional en un modelo de talla única, que influirá en unas prácticas escolares muy dirigidas y controladas y en el modelo de ciudadanía que construyen.

Ello lleva a demandar al profesorado un trabajo aplicado en el que deben asumir lo que otros piensan y doblegarse a la separación platónica entre aquellas personas que saben y aquellas que hacen, por lo que carece de importancia su autonomía, la calidad de su formación o los procesos de innovación. Es este artículo vamos a presentar las consecuencias que tienen las políticas neoliberales para el profesorado en el control del trabajo docente.

1. Proletarización del trabajo docente

Los modelos de gestión de la autonomía tienen como consecuencia el control de las condiciones del trabajo docente porque a través de las evaluaciones de rendimientos cercenan la libertad del profesorado y su capacidad de decisión sobre lo que deben aprender sus alumnos e incluso cómo deben hacerlo. Permiten a los gestores de la política mundial actuar sobre las prácticas docentes que hasta ahora eran muy difíciles de controlar a través de las reformas educativas (Merchán, 2013). Proletarizan sus condiciones de trabajo al convertirlo en un asalariado por objetivos dentro de un programa de rendimientos cuyos resultados escapan en un porcentaje muy alto a su control.

Por ello, la forma en cómo se plantea la autonomía en estas políticas educativas de arriba hacia abajo, nunca puede significar una ganancia de atribuciones profesionales, de devolución de competencias al profesorado, porque es una paradoja en sí misma que la autonomía se plantee como una obligación (Contreras, 1998).

El profesionalismo ha sido reconstituido por estos cambios en los sistemas educativos y las escuelas de todo el mundo. Ha sido reemplazado por las nuevas formas de gobernanza y las nuevas tecnologías políticas y estos cambios han supuesto nuevos roles para docentes y directores y directoras de centros educativos. El énfasis en los resultados y el rendimiento comparativo en el sector público es lo que se ha denominado la “política como números” y constituye esta nueva forma de gestión de lo público que guía las políticas educativas y cambia las prácticas escolares (Rizvi y Lingard, 2013).

Las políticas que se desarrollan durante los años noventa en América Latina, en países como Argentina, Brasil y Chile, siguen las indicaciones de los informes internacionales y buscan una

⁷ De ellos hablamos en el artículo introductorio del monográfico.

transformación del sistema educativo para que sea más productivo junto al desarrollo de la equidad. Son estrategias ambiciosas con respecto a la educación pero que no llevan aparejada en la misma proporción la inversión en el sistema educativo (Andrade, 2006). De hecho la eficiencia que se ha promovido se entiende como el logro de los mejores resultados posibles con un nivel determinado de fondos, o sea “hacer más con menos” mediante políticas que a menudo buscan dividendos de eficiencia (Rizvi y Lingard, 2013). Siguen el mismo modelo de las políticas educativas aplicadas en nuestro país: evaluaciones institucionales, mecanismos de gestión escolar enfocados hacia la eficacia, junto a la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos.

Estos modelos han repercutido en la relación de los y las docentes con las el empleo llevándoles hacia un modelo de intensificación del trabajo docente junto a la precarización caracterizada por: ajustes salariales ligados al rendimiento, ausencia de sueldo base (piso salarial) por los nuevos modelos de contratación, pérdida de garantías laborales, inestabilidad... Que tiene como consecuencia la escasa vinculación de muchos profesores y profesoras a las instituciones en las que trabajan y a las divisiones internas entre profesorado estable responsable, y trabajadores y trabajadoras docentes contratados (Andrade, 2006).

En países como Argentina estas políticas educativas intentaron cambiar el estatuto docente, lo que encontró fuertes resistencias en sindicatos y docentes, pues significaba la pérdida de la garantía democrática de los derechos de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza y de la sujeción a normas que implicaban un control de la transparencia e igualdad en el acceso a la profesión. A pesar de ello, han conseguido instalar al cabo de los años muchos de estos cambios en el empleo de docentes (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006).

Con veinte años de experiencia en procesos muy similares a los que nos están ocurriendo en España, aunque con una situación bastante peor en condiciones laborales⁸, pueden servirnos de referencia para aprender de este proceso de aplicación de políticas que centran toda la responsabilidad de la educación en los y las docentes, a la vez que llevan a la precarización de sus derechos, vinculando todo este proceso a la pérdida de calidad de la educación, en tanto bien público al servicio de la ciudadanía.

En España, igual que en otros países que han aplicado estas políticas educativas, transforman la figura del docente de actor a culpable. Los procesos de rendición de cuentas y la gestión técnica redefinen sus condiciones laborales.

El Banco Mundial ya recogía en 1992 que los problemas de calidad educativa se solucionarían si los maestros fueran seleccionados en términos de coste-beneficio y la responsabilidad de la contratación fuera de los equipos directivos. Este discurso parece un “mantra” repetido durante 20 años. Lo vuelve a repetir la OCDE en 2012, que cuestiona el modelo funcionarial de la docencia pública española, infravalorando la experiencia del profesorado y lamentando que los directores no puedan influir en la selección del personal de los centros. Y lo resuelve la LOMCE, dando responsabilidades para contratar a los directores y directoras directamente.

En España no necesitan un estatuto para cambiar las condiciones laborales de los docentes, pues lo han hecho a través de cambios legislativos menores y Decretos-ley⁹, y por supuesto con la disminución de los presupuestos en la educación pública. También han empezado en el año 2014 las negociaciones con los sindicatos para un estatuto docente, que difícilmente llegará a acuerdo.

2. Precarización de las condiciones de empleo

⁸ Según CTERA, el primer sindicato docente en Argentina en el año 2000, solo el 10% de los docentes alcanzaba la cesta de la compra y el 11,6% estaba bajo la línea de la pobreza (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006).

⁹ Procedimiento éste último reservado exclusivamente para situaciones de urgencia y utilizado hasta la saciedad, aprovechando la mayoría del Partido Popular, para hurtar la democracia al Parlamento.

Una de las características de estas políticas educativas en la búsqueda de la efectividad es la degradación del trabajo buscando ser más competitivos en la economía nacional.

El cuestionamiento de la estabilidad docente se fundamenta en la desincentivación del trabajo del profesorado, también perjudicial para conformar equipos de trabajo en las instituciones educativas. En Argentina los argumentos han sido similares, el objetivo es conseguir equipos de trabajo que compartan las mismas ideas y formas de trabajar, en concreto los mismos proyectos para conseguir escuelas exitosas (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006). De hecho en la LOMCE la contratación se relaciona con la búsqueda de perfiles acordes al proyecto de centro, pudiendo contratar el director o directora hasta el 100% de la plantilla en los centros de nueva creación.

La discrecionalidad en la contratación supone una precarización en las relaciones con el empleo que no aseguran los mismos derechos ni garantías, no solo en cuanto a la estabilidad, sino a la falta de autonomía en el trabajo, pues refuerza las relaciones jerárquicas y abre un espacio a la arbitrariedad en el acceso a la profesión docente.

El acceso de los docentes a la función pública en nuestro país, hasta ahora, se ha realizado a través de un concurso-oposición que garantiza una plaza fija y permite participar en bolsas de contratación y realizar sustituciones, que hasta hace poco tiempo se conformaban con el criterio del tiempo trabajado. Mientras en la privada-concertada, financiada con fondos públicos (que supone un 24,6%¹⁰) contratan directamente a su profesorado.

Las primeras actuaciones, en nuestro país, se dirigen contra el profesorado interino, eliminando los derechos consolidados, tras años de experiencia y oposiciones aprobadas sin plaza. Reducen las plazas de las oposiciones permitiendo solo un 10% de tasa de reposición de las bajas (Real Decreto, abril de 2012) y cambian los criterios de las bolsas de trabajo para primar la nota de la oposición sobre la experiencia. Las mismas oposiciones de acceso forman parte del discurso de des-acreditación de la formación del profesorado que se utiliza desde el propio gobierno. En el fondo la cuestión que plantean no es profesores más capacitados o profesores con más experiencia sino favorecer la contratación directa a costa de la estabilidad. Hasta ahora ha servido para suprimir puestos docentes de interinos que gozaban de relativa estabilidad. De hecho en los colegios privados-concertados la oposición no es un requisito y no está en el debate.

Los discursos difundidos en los últimos tiempos sobre la formación, la selección y las condiciones del trabajo del profesorado son un caldo de cultivo para desacreditar su formación, y la experiencia docente y degradar su estatus. Crean un discurso catastrofista sobre las carencias del profesorado en conocimientos generales --no profesionales, ni prácticos--, que conducen a propuestas para reforzar la selección del profesorado en materias básicas, que ya ha tenido concreción en Cataluña y en la Comunidad de Madrid se pondrá en vigor en 2015¹¹.

Las voces que van en contra de la estabilidad y autonomía dicen querer incentivar o penalizar el trabajo docente para conseguir que sea más eficaz, pero en realidad conseguirán precarizar sus condiciones y su cualificación. La estabilidad, la autonomía y un status y consideración adecuados del profesorado son los únicos elementos que pueden garantizar una educación de calidad, que no sirva a los designios de los políticos y administradores.

La profesionalización y mejora de la docencia debe fijar el objetivo en el alumnado y no en los intereses ideológicos de las diferentes reformas. Para educar a ciudadanos y ciudadanas libres hace falta una pluralidad de visiones e independencia del poder político. La estabilidad en el puesto de trabajo garantiza la imparcialidad.

La figura del funcionario se crea en España en el s. XIX, para que los trabajadores y trabajadoras de la administración no fluctuaran cada vez que un nuevo partido llegaba al poder.

¹⁰ Lo que nos ser el segundo país de la UE en educación privada con un 31,9% frente a yb 15,8% de media en Europa (Consejo Escolar del Estado (2013).

¹¹ A través de convenios suscritos con las Universidades

Es consecuencia de un pacto entre los propios partidos para garantizar que estas personas tuvieran unos conocimientos adecuados y pudieran mantener una relación con la ética pública, como diría Weber (2002), y por este cauce, abre el horizonte del bien general, como marco de su actuación.

La estabilidad laboral en Argentina también fue reclamada desde principios del s. XX para resguardar a los docentes de los condicionamientos de políticos, religiosos o filósofos. Es reconocida como derecho en sus estatutos (nacional y provinciales), pero esto no ha servido para que se supriman, en los últimos tiempos, para suplentes o interinos. Cada vez es mayor la cantidad de años que tienen que esperar en situación precaria para alcanzar la titularidad. Se han afianzado también en educación los contratos por tiempo limitado (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006).

Estas dos situaciones empiezan a producirse en España, tanto la reducción de plazas docentes, como la contratación por parte de los centros escolares.

La primera comunidad que ha puesto en marcha la contratación directa ha sido Cataluña. Con el Decreto de plantillas, aprobado el 25 de marzo de 2014, el director se convierte en jefe de personal, y puede seleccionar hasta el 50% del personal y el 100% en centros docentes de “alta complejidad” de acuerdo a los perfiles de profesorado que coincidan con su proyecto de especialización¹².

A todo ello se añade el refuerzo de la figura del director/a en los centros al que la LOMCE da la competencia de decidir, lo que antes realizaban democráticamente los consejos escolares, y que es elegido por una comisión en la que la Administración educativa es mayoría (entre un 51 y 70%). Un director o directora que se convierte en jefe de personal.

La precariedad en el empleo conduce a una pérdida de calidad en la educación. El profesorado mejor preparado no buscará su empleo en la docencia si el acceso a la profesión no exige una buena formación, si los salarios son bajos y la experiencia no se considera una ventaja. Las condiciones de trabajo que crean la contratación ligada a evaluaciones de desempeño y la falta de autonomía en el trabajo no son un buen aliciente para llamar a las personas mejor preparadas que siempre podrán conseguir empleos con mejores salarios fuera de la escuela (Carnoy, 2006).

En Latinoamérica la desvalorización y precarización del trabajo docente se ha agravado en los últimos años. Los profesores siguen siendo contratados y remunerados por hora/clase cuando en la actualidad se les exige que participen en actividades que van más allá del aula. Esto afecta a la calidad educativa porque no hay vínculos estables ni duraderos en las escuelas y existe una división de trabajadores entre profesores y especialistas (estos últimos más valorados). A parte de la falta de reposición de la plantilla funcional (Andrade, 2006).

Lo que realmente obstruye proyectos que potencien a la comunidad educativa y los aprendizajes del alumnado no es solo la falta de autonomía, sino también la falta de formación adecuada, de recursos, de tiempo; el deterioro social, las malas condiciones de trabajo, los cursos numerosos... (Pini en Feldfeber, 2009:11).

Uno de los aspectos fundamentales para mejorar la calidad docente es a través de la formación. En este sentido la reducción de gastos en formación del profesorado y la desaparición de los centros de formación del profesorado (CEPs) en la mayoría de las Comunidades Autónomas de España, son síntomas de lo poco que preocupa a las políticas educativas del gobierno la calidad docente.

3. Precarización de las condiciones laborales del profesorado

Las condiciones laborales del profesorado en España se han deteriorado en muy poco tiempo. De 2010 a 2014 el sueldo del profesorado se ha reducido de un 20 a 25% según comunidades¹³,

¹² También se realiza con la contratación de profesorado bilingüe en la Comunidad de Madrid.

¹³ En 2010 bajaron los sueldos de todos los funcionarios en un 6% y del profesorado en un 7,3%. Los salarios desde entonces han perdido todos los años complementos de las pagas extras y han estado congelados sin variar con la subida del IPC (índice de precios de consumo).

además del aumento de la carga lectiva superior a un 10%, el aumento de alumnado por clase (Real Decreto-ley abril de 2012) y la reducción de gastos en la formación del profesorado. A ello debemos añadir la disminución del número de unidades escolares y la potenciación de la privada concertada en los procesos de escolarización.

Todas estas medidas de reducción de los salarios y aumento de horario y número de alumnos por clase, perjudican claramente la convivencia en los centros y la atención personal que necesita el alumnado más vulnerable¹⁴. Los recortes se justifican creando un discurso catastrofista sobre los altos salarios del profesorado español --que ocupa los puestos más bajos en los rankings europeos-- y el bajo número de horas que trabajan --sin considerar que el oficio se extiende más allá de las horas directas con el alumnado.

Los salarios del profesorado español son mucho más bajos que los de la mayoría de docentes de Europa. El informe de la OCDE de 2009, se utiliza para criticar los altos salarios del profesorado español y portugués sin tener en cuenta que habla de salarios relativos. Los profesores en España y Portugal ganan comparativamente más que el salario medio de los trabajadores que han completado la educación terciaria en estos países. Esto no nos habla de que sean salarios altos, sino de los bajos salarios de estos países, para los trabajadores con un nivel alto de cualificación.

Todo lo que signifique incrementar los ingresos económicos en educación, infraestructuras, reducciones de la ratio y acceso de personal muy cualificado aumentará la demanda de docentes hacia la profesión. Los docentes altamente cualificados son importantes para tener una buena calidad de la enseñanza y equidad en el acceso a oportunidades educativas. Si una sociedad da prioridad a la educación pública para toda la población la demanda de docentes cualificados es superior a una sociedad donde la educación es considerada una responsabilidad solo de las familias (Carnoy, 2006).

Por ello los salarios tienen que ser atractivos para los docentes no solo en el momento en que se inician en la profesión, sino también a lo largo de sus carreras. La precarización laboral en el mundo educativo tiene la misma finalidad que en cualquier sector productivo, aumenta las ganancias vía el incremento de la productividad de los trabajadores. Sin embargo, la lógica en la enseñanza no es la misma si no se quiere devaluar el trabajo crítico y reflexivo y convertirlos en asalariados que ejecuten las tareas que otros deciden, sometidos al control externo del capital.

Loeb y Page (2000) hablan del diferencial salarial compensatorio. La idea es que las escuelas con peores condiciones (zonas peligrosas, recursos escasos y alumnado peor preparado) tengan que ofrecer salarios superiores para atraer a personal docente cualificado e invertir en crear una buenas condiciones laborales que las hagan más atractivas. Hay un volumen creciente de investigaciones que nos demuestran que las escuelas con mejores condiciones laborales tienen personal docente más cualificado (Carnoy,2006).

Contrariamente las condiciones laborales cada vez están más ligadas a la evaluación del desempeño. En nuestro país tenemos algunas experiencias como el Programa de mejora del rendimiento implantado en Andalucía entre los años 2007 y 2012 o el programa de evaluaciones que se empieza a desarrollar en Asturias en 2011. Son programas que suponen incentivos extra a los sueldos y exigen la mejora en una serie de indicadores y la permanencia en el centro¹⁵.

En Argentina avanzaron propuestas sobre una carrera docente. La antigüedad y el puesto se reemplazan por variables como la capacitación, la permanencia en la escuela y la eficiencia vinculada a los resultados de aprendizaje o a la evaluación del director o directora (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006).

¹⁴ Este año según la EPA se han perdido 28.900 puestos docentes. Segundo sector de actividad económica en pérdida de empleo después de la construcción.

¹⁵ Las evaluaciones suelen ser todas positivas, aunque esto no ha evitado las críticas del profesorado y algunos sindicatos.

La mayoría de los sistemas que utilizan modelos de contratación del profesorado tienen en cuenta su nivel de formación y su experiencia. También su adecuación al perfil requerido en la docencia o en el proyecto de centro, pero en la mayoría de los países los sueldos suelen estar unificados según los dos primeros factores. Las compensaciones al profesorado para que realice un buen desempeño no deben realizarse a través de los salarios, basados en evaluaciones estandarizadas del rendimiento del alumnado. Entre otras cuestiones porque el rendimiento responde a factores que tienen que ver con el capital cultural del alumnado, el propio ambiente de los centros y las propias expectativas y motivación hacia el estudio, además de las posibilidades que les ofrece el profesorado (Carnoy, 2006).

Diana Ravit (2013) responsable de políticas educativas de test con Clinton y Bush, argumenta que las pruebas externas han supuesto un desgaste en la calidad de la educación en EEUU. El único valor que tienen las pruebas normalizadas es el de clasificar, calificar y repartir entre el profesorado premios y castigos. No evalúan lo que enseña el profesorado, no pueden diagnosticar los errores de sus alumnos y, por tanto, no sirven para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Se gastan miles de millones de euros en pagar a grandes corporaciones como Pearson, McGraw-Hill y Educational Testing, en lugar de dejar que sean los profesores y profesoras los que pongan y corrijan los exámenes para mejorar la educación.

La única herramienta, para mejorar la calidad de la educación en entornos deprimidos para el aprendizaje, es la mejora en las condiciones laborales: un centro con recursos, instalaciones, apoyo al alumnado y un entorno agradable. Si no los mejores profesores y profesoras se irán a los mejores centros, que con la LOMCE serán, además, los que obtendrán mejores recursos. El lema no puede ser, como plantean los modelos de gestión eficiente “más con menos”, porque es falso, sino “más donde más se necesita”, el principio de igualdad que defiende en su Teoría de la justicia Rawls (1978 en Gargarella, 1999), que supone una desigual distribución que favorece a los grupos más desfavorecidos de la sociedad.

Carnoy (2006) llama la atención sobre la importancia de las condiciones laborales en la decisión de docentes sobre si trabajarán en la enseñanza y dónde lo harán. Estas condiciones dependen de: el ambiente de la escuela, las relaciones con el personal de supervisión y el resto de los docentes, disponibilidad de recursos educativos, cantidad de estudiantes por clase y capacidad de aprendizaje del alumnado. Por lo que podemos considerar que los recortes que se están haciendo en educación y las propuestas de la LOMCE con respecto al trabajo docente precarizan la enseñanza y apartan de ella a los mejores profesionales.

En España se está abonando el terreno para que el profesorado sea evaluado, según declaraciones de altos cargos del gobierno, fundamentándose en el informe Talis (2014) y en las declaraciones de la OCDE, a raíz del mismo, sobre el profesorado español. Nadie habla de evaluar los programas educativos o a la Administración. La evaluación, en todo caso, se debe hacer desde el control interno de los centros y sin un modelo que entrañe efectos perversos como la desmoralización del profesorado o la penalización.

Las nuevas reformas que tratan de evaluar el desempeño docente y traducirlo en un incremento en sus sueldos, por ejemplo en Francia, yerran porque los buenos profesores no elaboran productos programados y es muy difícil evaluar la calidad de un docente. Una evaluación que no mejore la enseñanza no sirve para nada, por ello se deben rechazar las pruebas externas estandarizadas y todas aquellas actuaciones que conduzcan a la competitividad y clasificación entre centros.

4. El control del currículum y las prácticas escolares

Desde que las nuevas políticas educativas quieren preparar para los requerimientos de la economía nacional hay una tendencia global a la construcción de currículos centralizados, que introducen como novedad una formación en competencias y habilidades básicas en los cursos

obligatorios (matemáticas y lengua fundamentalmente) o especializada en Formación Profesional y estudios superiores.

Bernstein (1971) indicó que el modo en que se selecciona, clasifica distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja la distribución del poder y los principios de control social. Por tanto el currículum y la evaluación no son instrumentos técnicos a pesar de que enmarquen el núcleo de la labor docente. Por el contrario, son asuntos esenciales en la política educativa, como se ha podido comprobar en países, como Inglaterra o Australia, que han impuesto currículos centralizados, habiendo carecido de los mismos con anterioridad. Mientras el gobierno de Thatcher en Inglaterra crea por primera vez el currículum nacional en 1988, para servir al proyecto de la Nueva Derecha de restauración cultural, con la introducción de las “glorias pasadas”¹⁶, el currículum del gobierno laborista quiere afianzar en el currículum nacional las habilidades y capital humano necesarios para la competitividad de la economía nacional (Rizvi y Lingard, 2013).

El currículum también ha constituido el elemento central de las reformas educativas en Australia y Escocia. Y forma parte de los compromisos políticos en incrementar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años para que un número alto de alumnado, 50% para el gobierno de Brown, acuda a la Universidad. La repercusión en Alemania del resultado de sus estudiantes en el primer PISA de 2000 también dio lugar a intentos de reforma en el currículum, con resistencias por la estructura de la política federal alemana de los Länders que controlan los centros educativos (Rizvi y Lingard, opus cit).

Como sostienen Hargreaves y Fink (2000), a partir de mediados de los noventa la preocupación por subir los niveles educativos, con la idea de la búsqueda de la competencia en el mercado, llevó a la obsesión por la estandarización en todo el mundo, buscar la misma talla para todas las personas. La consecuencia cuando existe un bajo rendimiento no se deja esperar es el control del profesorado y del currículum, cambiar al líder o cerrar la escuela.

El efecto mediático de los datos ha hecho que las políticas educativas se definan a partir de las evaluaciones y sujeten los currículos a la consecución de los objetivos estandarizados fijados por los gobiernos. Esto permite a los gestores de la política mundial actuar sobre las prácticas docentes que hasta ahora eran muy difíciles de controlar a través de las reformas.

En España los currículos centralizados han sido una norma habitual, como procedimientos burocráticos de control. El nuevo currículum que se está poniendo en marcha con la LOMCE combina un modelo conservador, que enaltece el chovinismo patriótico en la historia de España, por ejemplo, o refuerza la religión, con un modelo de currículum basado en lo básico (Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales y Naturales) para conseguir habilidades y competencias para una economía competitiva. A la vez pierden relevancia las disciplinas humanísticas, las ciencias especulativas, el pensamiento crítico, la enseñanza reflexiva, la libre investigación, el arte... y todos aquellos saberes que son ajenos a cualquier finalidad utilitarista (Ordine, 2013).

La LOMCE demanda una educación donde los conocimientos estén en función del trabajo a desempeñar en el futuro, un conocimiento utilitarista, muy especializado o instrumental, evitando las materias creativas y que desarrollan el pensamiento crítico. En las etapas más básicas dejamos de lado los conocimientos relacionados con contenidos culturales. Se sustituyen por competencias instrumentales, fundamentalmente lengua y matemáticas que pretenden ser neutrales e intercambiables, donde la conciencia queda sujeta a la determinación social.

Cambiamos la posibilidad que tienen los estudiantes de actuar con libertad, con los referentes de conocimiento adecuados para que puedan formarse un criterio y pensar por ellos mismos, por la mera producción como fabricantes de utensilios y productos intercambiables. Hay una degradación en la educación por la que nos interesamos por la practicidad de los resultados, por

¹⁶ Es lo que se ha llamado el currículum de los muertos.

desarrollar competencias evaluables que nos conducirán hacia un trabajo artesano en el que asumimos lo que otros piensan.

La regulación del currículum no solo afecta al control de los contenidos sino a la forma de enseñar y de evaluar al alumnado. Según las últimas modas neoliberales se incluyen “competencias” y “estándares de aprendizaje” que convierten en control burocrático un asunto que corresponde a la profesión docente. La definición de estándares viene del mundo anglosajón, muy utilizado en América Latina y son el elemento clave en la definición de un currículum memorístico y estandarizado que tiene como objetivo servir para la preparación de exámenes.

En los currículos de la LOMCE se añade con suma claridad que deben ser observables, medibles y evaluables y que faciliten el diseño de pruebas estandarizadas y comparables, en un intento de conseguir un alumnado homogéneo al que enseñamos un pensamiento único, práctico y poco reflexivo. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden medirse fácilmente con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas. Pretende la formación en conocimientos cada vez más memorísticos, aplicados, y más instrumentales, que son los que se pueden medir con las evaluaciones externas. La producción del saber se restringe a modos de enseñanza que no pueden, ni pretenden, transformar la sociedad, sino solo fortalecer los intereses ya asentados, en este caso los del mercado.

Las reválidas o pruebas externas conducen al alumnado hacia unos rendimientos que tienen que ser fácilmente evaluables por lo que generan un aprendizaje mediocre, como ya está constatado en países como EEUU, o Chile. Para el profesorado significa control sobre su trabajo, sobre lo que debe enseñar, quitándole la posibilidad de adaptarse a las necesidades de su alumnado y desarrollar proyectos de innovación. Lo convierten en un preparador de pruebas. Subyace la idea de que el conocimiento no es una construcción social y local, todo el mundo debe aprender las mismas “verdades consagradas”.

Estos planteamientos reformistas han llevado a que en Reino Unido, Australia y muchas partes de Canadá haya estallado la tensión creada entre los docentes por la reforma educativa y la estandarización, aplicada con parámetros muy similares a los propuestos en la LOMCE. Las consecuencias para el profesorado fue la pérdida de confianza y de ilusión, la erosión de las comunidades profesionales y la limitación de las innovaciones educativas llegando a precipitar el índice de estrés, dimisiones y abandono. Para el alumnado restringió el currículum y destruyó la creatividad en el aula ensanchando la brecha entre centros educativos de élite y los demás, porque los niveles basados en asignaturas y cargados de contenidos benefician al alumnado más favorecido y penalizan al resto. De hecho el alumnado de educación profesional y educación especial no podían alcanzar los niveles impuestos (Hargreaves y Fink, 2000).

Estos resultados son comunes a Inglaterra donde la Asociación Nacional de Directores informó que muchos padres sacaban a sus hijos de la educación pública no porque los niveles fueran bajos, sino porque la estandarización del currículum, con el énfasis en lo básico y los pesados exámenes hacía que no sintieran ilusión por la experiencia de aprender. Un informe de la inspección educativa nacional de Inglaterra (Ofsted) señalaba el descenso de niveles en artes y humanidades por la presión de que el profesorado insistiera en lo básico para dar respuesta a los exámenes (Opus cit.).

El derecho a la educación no es solo el acceso a la misma, sino el desarrollo de las capacidades que van a permitir tener una vida autónoma, plural y que desde la dignidad propia se viva para los demás. Esto se consigue con una educación en la que se realicen aprendizajes relevantes, que no se midan solo en función de las ganancias, sino por su capacidad para promover un desarrollo personal y social. Una educación que no busca solo el desarrollo del individuo en competencia para ser el mejor, sino el desarrollo integral del ser humano, como persona y miembro de una comunidad.

Para promover la autonomía del alumnado y responder a sus necesidades el currículum en general no debe ser minuciosamente regulado mediante textos legislativos, sino tan solo incluir

directrices muy generales. Aspectos educativos como éste deben ser debatidos en foros académicos y por el propio profesorado, como ocurre en cualquier profesión que confíe en el juicio de sus profesionales.

La constatación de los efectos de este tipo de políticas ha tenido consecuencias y se empieza a asumir su rectificación, como nos muestran Hargreaves y Fink (2000) a través de:

*Reducir el exceso de pruebas estandarizadas: en Gales se han suprimido para el alumnado menor de 14 años, en Maniota (Canadá) se pone el acento en las evaluaciones que diseñan profesores y profesoras.

*Ser menos punitivos en el bajo rendimiento de las escuelas. Por ejemplo Ontario (Canadá) crea un sistema de apoyo de aceptación voluntaria que sustituye a las sanciones de la inspección.

*Restablecer la diversidad educativa. Inglaterra ha reducido su currículum en más del 30% de su alcance original. Ontario junto a los niveles de competencia en lengua y matemáticas ha introducido tiempo para las artes.

Las claves para la calidad educativa están en atraer a la profesión y conservar a profesorado de calidad mediante reconocimiento, respeto y apoyo en las condiciones de empleo y laborales, para lo cual se deben respaldar las comunidades profesionales de aprendizaje y las redes profesionales en las que los centros educativos aprenden unos de otros. El éxito de la enseñanza se consigue con profesorado muy cualificado y con autonomía, y la oferta de un currículum mínimo que da amplio margen de decisión profesional.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

CARITAS (2014). *The European crisis and its human cost. A call for fair alternatives and solutions*. Consultado el 20 de julio de 2014 en <http://www.caritas.eu/about-caritas-europa/publications>.

CROUCH, C. (2004). *Posdemocracia*. Taurus: México.

DE FRANCISCO, A. (2012). *La mirada republicana*. Madrid: La Catarata.

FELDFEBER, M. (2009). “Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos”. En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (25-50). Buenos Aires: Aique

FERLIE, E., ASHBURNER, L., FITZGERALD, L., y PETTIGREW, A. (1996). *Nueva Gestión Pública en acción*. Oxford: Oxford University Press.

FOUCAULT, M. (1988). “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3) 3-20.

GURPEGUI, J. Y MAINER, J. (2013). “La crisis de la escuela como problema: Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia”. *Con-ciencia Social*, 17, 13-26.

HATCHER, R. (2008). “El sistema escolar de Inglaterra: ¿lecciones para Cataluña?” Consultado el 12 de marzo de 2013 en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/42060>.

HIRTT, Nicco (2013). “Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo. Formas de Resistencia y Modos de Educación”. *Con-ciencia Social*, 17, 39-54.

JORGANES, J. (2007). *Algunas propuestas para la escuela del nuevo siglo*. Madrid-Barcelona: Octaedro, MEC, FIES.

KLEIN, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós: Barcelona.

LAVAL, CH. y DARDOT, P. (2010). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 10 de diciembre de 2013.

MERCHÁN, F. J. (2013). “Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales”. *Con-ciencia Social*, 17, 137-144.

Ministerio de Educación (2014). *Estadística del gasto público en educación Resultados provisionales Año 2012*. MEC.

MONS, N. (2009). “Théoriques et réels des politiques d’évaluation standardisée”. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.

NAVAS QUINTERO, A. (2010). “La nueva gestión pública. Una herramienta para el cambio”. *Perspectivas*, 38, 36-38.

OECD (1995). *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. PARIS: OECD.

OECD (2014). *Society et a glance 2014. OECD Social Indicators*. OECD Publishing. Consultado el 19 de junio de 2014 en http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2014-en.

PINI, M. (2009). “Presentación”. En Miriam Feldfeber (Comp). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones (7-12)*. Buenos Aires: Aique

POPKEWITZ, TH. S. (2013). “Pisa: Números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2) 47-64.

RIZVI, F. Y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

SUBIRATS, J. Y GOMÁ, R. (2000). “Cambios en las políticas de bienestar e innovación social en la Unión Europea”. *Revista del CLAD. Reforma y Democracia*, 17 de junio. Consultado el 23 de junio de 2014 en <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia>.

ANDRADE OLIVEIRA, D. (2006). “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. En Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?(17-32)*. Buenos Aires: Noveduc.

Banco Mundial (1992). *Educación técnica y formación profesional*. Documento de política del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial.

CARNOY, M. (2006). *Economía de la educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CONTRERAS, J. (1998). “¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado”. Conferencia presentada en el Coloquio Pedagogía y Autonomía. Portugal: Universidad de Minho.

FELDFEBER, M. (2006). “Reformas educativas y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto”. En Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?(53-72)*. Buenos Aires: Noveduc.

FELDFEBER, M. (2009). “Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos”. En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones (25-50)*. Buenos Aires: Aique

FELDFEBER, M. (2009). “Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos”. En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones (25-50)*. Buenos Aires: Aique

Gargarella, Roberto (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía práctica*. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2000). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 10 de diciembre de 2013.

LOEB, S. Y PAGE, M. (2000). "Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation". *Review of Economics and Statistics*, 82 (3), 393-408.

MERCHÁN, F. J. (2013). "Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales". *Conciencia Social*, 17, 137-144.

OCDE (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OCDE (2012). *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*. Islas Canarias: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de las Islas Canarias.

PINI, M. (2009). "Presentación". En Miriam Feldfeber (Comp). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones (7-12)*. Buenos Aires: Aique.

Ravit, Diane (2013). *Unless Teachers Write the Tests, They Won't Improve Anything*. *The New Republic*, 27 of septiembre.

Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE del 21 de abril de 2012

RIZVI, F. Y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

SAFOCARDA, F., MIGLIAVACA, A. Y JAIMOVICH, A. (2006). "Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los 90". En Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*(205-220). Buenos Aires: Noveduc.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económico, 1922.