

# Docentes, familias y alumnos en las políticas educativas neoliberales

F. Javier Merchán Iglesias  
Feducaria-Sevilla

## RESUMEN

Asistimos a una transformación significativa del mundo de la educación que afecta particularmente a la profesión docente, cuestionando su estatus e identidad profesional. Pero estos cambios afectan también a la relación que familias y alumnos mantienen con la educación, tendiendo a configurar su papel como el de clientes que desean adquirir un producto con valor en el mercado laboral. Son algunas de las consecuencias de las políticas educativas neoliberales hoy dominantes a nivel mundial, pero también resultado de la dinámica interna de los sistemas educativos en los últimos cincuenta años, que se acoplan a nuevos contextos económicos, sociales y culturales del capitalismo.

**PALABRAS CLAVE:** Política educativa; Profesión docente; Familias; Alumnos; Sistemas educativos.

## ABSTRACT

*Teachers, families and students in the neoliberal education policies*

We are witnessing a significant transformation of the world of education that particularly affects the teaching profession, questioning their status and professional identity. But these changes also affect the relationship that families and students maintain with education, tending to set up their role as the customers who want to purchase a product with value in the labour market. These are some of the key consequences of neoliberal education policies today dominant worldwide, but also result from the internal dynamics of education systems in the last fifty years, which are coupled to new economic, social and cultural contexts of capitalism.

**KEYWORDS:** Education Policies; Teaching Profession; Families; Students; Education Systems.

Es ya un lugar común constatar que desde los años 90 del pasado siglo asistimos a una profunda transformación de los sistemas y políticas educativas. Los estudios sobre el tema son al día de hoy abundantes; quizás el reciente trabajo de Rizvi y Lingard (2013) puede servir de síntesis de lo ya publicado, aunque resulta igualmente recomendable la lectura del libro de Whitty, Power, y Halpin (1999), del artículo de Nathalie Mons (2009) o del trabajo de Ravitch (2010) para el caso de los Estados Unidos de América<sup>1</sup>.

Naturalmente, los cambios acaecidos en el ámbito de la educación forman parte de un movimiento de más amplio radio que afecta al conjunto de la vida social y que se insertan en procesos históricos recientes que, utilizando palabras de Apple, podríamos denominar como *modernización conservadora*. Junto a elementos, principios y fuerzas comunes, la concreción de esos procesos en el mundo de la educación adopta rasgos específicos y genera contradicciones particulares que es necesario examinar para

<sup>1</sup> Una aproximación sobre la introducción de estas políticas en España puede verse en Merchán, 2012.

la mejor comprensión del fenómeno. De la mano de autores como los citados anteriormente y otros, veamos, en primer lugar, cuáles son esos rasgos, generales y locales, que caracterizan las ya indiscutibles transformaciones de la educación.

La mundialización de las políticas educativas es hoy una evidencia incuestionable. Operadas por diversas instancias y organismos, las estrategias, discursos y contenidos de los procesos de transformación de la educación se producen a nivel mundial. A este respecto, es significativo el papel de organizaciones como la OCDE, el Banco Mundial, o la UNESCO, el de entidades supranacionales como la Unión Europea<sup>2</sup>, o incluso el de los medios de comunicación que, generalmente, actúan como creadores de opinión acerca de las bondades y fracasos de los sistemas educativos. Sin duda las pruebas PISA constituyen una pieza clave del sistema mundial. Al actuar de hecho como referente de éxito y fracaso, se convierten en argumento, supuestamente científico-técnico, de las políticas promovidas por aquellas instancias. Es lógico pensar que los gobiernos no aplican de forma mecánica y homogénea las fórmulas promovidas por los organismos que actúan a modo de gobierno mundial de la educación, ni actúan meramente como sus ejecutores. Los diversos contextos nacionales requieren adaptaciones singulares, tanto en lo que respecta a los contenidos, como, especialmente, a los procesos de implementación. No obstante, la tendencia, común a otros aspectos de la política mundial, se mueve en dirección a una pérdida significativa de autonomía y poder de decisión.

Rizvi y Lingard (2013) subrayan el hecho de que este proceso de mundialización de la política educativa se inscribe en el

más amplio fenómeno de la globalización. Acertadamente, llaman la atención sobre la ideología y los intereses que subyacen en el concepto mismo, pues en los discursos dominantes se presenta la globalización como un conjunto objetivo de procesos económicos y sociales históricamente inevitables, “como una especie de gigante con quien las personas y las naciones simplemente tienen que llegar a un acuerdo y negociar lo mejor posible” (ob. cit., p. 59). Sin embargo, tras esa visión de la globalización se esconde el objetivo de naturalizar las políticas que sirven a los intereses del capitalismo global, apropiándose del término para nombrar estrategias de liberalización, privatización, precarización, eficientismo y desregulación, estrategias que consideran el bienestar social un objetivo secundario. La globalización neoliberal se confunde interesadamente con la globalización. Esas estrategias han penetrado en el mundo de la educación –que tradicionalmente se mantenía al margen de la lógica mercantil– y, como se ha dicho anteriormente, se presentan aquí también arropadas por discursos pseudo-científicos que adjetivan como necesario, natural o inevitable lo que no es más que una opción interesada.

En el marco de esos discursos y políticas dominantes sobre la globalización, la política educativa recupera la teoría del capital humano, conduciendo a una reconceptualización en toda regla del sentido de la educación y del papel de los sistemas educativos en la economía y la sociedad. La progresiva liberalización de los mercados convierte a la competitividad en un elemento que atraviesa la actuación de los gobiernos, alcanzando también al mundo de la educación en un doble sentido. Por una parte se pretende configurar en los

<sup>2</sup> La política educativa de los países miembros de la UE se rige por criterios comunes, entre los que destaca precisamente la vinculación de la educación con el crecimiento económico y la competitividad, establecidos en la denominada *Estrategia de Lisboa* (2000). La aplicación de esta política se desarrolla mediante la formulación a los distintos países de objetivos e indicadores, cuyo grado de consecución es monitorizado por la Comisión Europea (Marques *et al.*, 2008). A este respecto Hirtt (2010) llama la atención sobre el hecho de que esta política se asemeja a la aplicación progresiva de los objetivos formulados desde 1989 por la *European Round Table* (ERT), organización formada por los dirigentes de las grandes corporaciones empresariales europeas.

alumnos identidades apropiadas a las nuevas condiciones de precarización y flexibilidad del mercado laboral; por otra, se trata de que los sistemas educativos centren sus actuaciones tanto en la cualificación de la mano de obra como en la adecuación de sus productos a las demandas del mercado de trabajo<sup>3</sup>. En todo caso, queda en un segundo plano la idea de educación como democratización de la cultura y el conocimiento o incluso como formación ciudadana, cediendo protagonismo y centralidad a la idea de educación como contribución al crecimiento económico

La privatización constituye otro rasgo característico de la transformación de los sistemas educativos. Hasta los años ochenta del pasado siglo, la política de Estado minimalista se localizaba principalmente en el campo de la industria. Progresivamente se fue extendiendo al sector servicios; a partir de los noventa se empieza a desarrollar en los servicios públicos (seguridad, abastecimiento de agua y electricidad, correos...) y, más lentamente, en el mundo de la educación. Este proceso de privatización responde básicamente a la tendencia innata del capitalismo a ampliar el campo de los negocios. Una tendencia que se rige por la lógica de maximizar los beneficios del capital y que se ha acelerado con la actual crisis económica, cuando algunos sectores de inversión (como el inmobiliario en España) han dejado de ser suficientemente rentables. El proceso se inicia con la externalización de servicios a la educación (comedores, limpieza, realización de pruebas estandarizadas...) y se continúa con la reducción de

centros y personal en la enseñanza pública y el crecimiento del sector privado (Olmedo, 2013)<sup>4</sup>.

De las transformaciones del sistema educativo a las que me vengo refiriendo, uno de los aspectos que tiene mayores repercusiones en la vida cotidiana de los centros escolares, así como en la reformulación del papel de los agentes directos –gestores, docentes, alumnos y familias–, es el de la introducción de nuevas formas de gestión de la educación. Siguiendo el trabajo ya citado de Nathalie Mons (2009), podemos decir que estas formas –que se presentan como algo de sentido común, pero que carecen de evidencias empíricas que la justifiquen– se inscriben en el contexto político, social y económico apuntado anteriormente y se nutren de diversos ingredientes para acabar configurando un edificio cuyos cimientos y habitabilidad es necesario examinar.

La formulación en los años 70 en USA de lo que se conoce como *New public management* constituye uno de los puntos de partida de las nuevas formas de gestión en la educación. La historia de las economías capitalistas había ido poniendo de manifiesto que el mercado no era capaz de resolver ni la desigualdad social ni los estragos que generan las crisis periódicas del sistema. A partir de los años 30 del pasado siglo y, sobre todo, tras la Segunda Guerra Mundial, las anteriores contradicciones, el empuje del movimiento obrero y de las fuerzas de la izquierda y el contexto internacional lograron que la intervención del estado moderara los desastres del capitalismo. Pero, a partir de la crisis de los años 70, se empieza a cuestio-

<sup>3</sup> Siguiendo a Rizvi y Lingard (2013), podemos decir que las políticas educativas neoliberales tratan de configurar individuos autónomos y responsables, en un planteamiento coherente con el análisis foucaultiano sobre la gubernamentalidad en las sociedades actuales. Más concretamente, se pone el énfasis en la autocapitalización del sujeto como referente central de la educación, al tiempo que “en la actualidad se considera que los mejores resultados económicos para una nación surgen de la producción de individuos que busquen su propio interés” (p. 228).

<sup>4</sup> Nótese en el caso de USA la expansión de las denominadas *charter schools*. En el caso de España, según datos publicados por el diario El País (El País, 9 de julio de 2013), la escuela pública ha perdido 22.689 profesores desde el curso 2010-2011, mientras que su alumnado ha aumentado en un 3,6%. La reducción de la plantilla es particularmente significativa en la etapa de Educación Secundaria, alcanzando el 17%. No ha ocurrido lo mismo con la enseñanza privada, en la que, durante el mismo período, su plantilla de profesorado ha aumentado un 1,3%.

nar el funcionamiento de la administración del estado, propugnando la eficiencia y rentabilidad de los servicios que ofrece y, por tanto, un nuevo modelo de gestión. Moons resume en su artículo las bases de este modelo: a) los productos y servicios públicos son mensurables, lo que requiere el uso de técnicas y métodos científicos; b) los actores deben rendir cuenta ante los gestores y los ciudadanos; y c) la administración pública debe regularse en función de los resultados y no exclusivamente en función de los cursos.

La traslación de este modelo de gestión al campo de la educación fue posible gracias a su convergencia con las tesis del movimiento conocido como *escuelas eficaces* o *eficacia escolar*. En otro trabajo he expuesto sus principales argumentos y las críticas de que son objeto (Merchán, 2010). En resumidas cuentas, buena parte de sus planteamientos convergían con la *New public management*, facilitando su aplicación en el sistema educativo. Se destaca, por una parte, la posibilidad de medir la eficacia escolar en base a los resultados; la viabilidad de convertir a las escuelas con bajos resultados en otras con buenos resultados o eficaces, y, en fin, la responsabilidad de los agentes, especialmente de los docentes, en esa tarea. Así, la mejora de la educación pasa a ser un problema fundamentalmente de gestión y no un problema social, cultural o político tal y como anteriormente se venía significando. En este mismo sentido, los recursos pasan a un segundo plano en beneficio de la primacía de los resultados. Los datos se convierten en el elemento central de las políticas educativas, de manera que el rendimiento de los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales constituye la prioridad de los ministros de educación. Además, el notable efecto mediático de los datos contribuye a su manera a que la política educativa se defina por objetivos de resultados. Y ello a pesar de que, como ha señalado Stobart (2010), cuando los indicadores (las calificaciones de las pruebas) se convierten en objetivos, dejan de ser buenos indicadores, contaminando y desfigurando decisivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La convergencia entre eficacia escolar, resultados y gestión de la educación genera otra señal de identidad de la nueva política educativa: la autonomía de los centros escolares, la rendición de cuentas y el *pago por resultados* o incentivos. La consecución de objetivos prefijados por los gobiernos en función de las directrices emanadas de los gestores de la política mundial planteaba el reto de actuar sobre el funcionamiento de los centros escolares y sobre la práctica de los docentes en el aula, ámbitos tradicionalmente inexpugnables para la administración educativa. La historia de las reformas educativas pone de manifiesto las enormes dificultades para producir de manera significativa los cambios que se proyectan desde la política. En la mayoría de los casos buena parte de los programas de reforma y cambio de la educación quedan reducidos a discursos retóricos y apenas traspasan los muros de las aulas. De forma meramente intuitiva, se da por supuesto que la clave de semejante fracaso es el problema del control de la actuación de centros y profesores. Las nuevas formas de gestión tratan en realidad de generar mecanismos que permitan incidir de manera clara en el campo de la práctica con vistas a la consecución de los objetivos numéricos, es decir, de ejercer un control más eficiente sobre los docentes (Fend, 2012), de los que realmente se desconfía y a los que es necesario someter a mayor vigilancia (cfr. Rizvi y Lingard, 2013, p. 158).

De esta forma la política educativa hegemónica en el panorama mundial se basa en el establecimiento de una nueva relación entre el centro y la periferia, entre la administración y los centros y profesores. Bajo el eufemismo de la autonomía se oculta una forma de control aparentemente más eficaz para el cumplimiento de los objetivos-resultados, que, en todo caso, somete a los protagonistas a una vigilancia mucho más estrecha, limitando realmente su autonomía. Mediante el uso de incentivos y penalizaciones relacionadas con el rendimiento de los alumnos en las pruebas, se pretende la mejora de los resultados, sin aclarar qué es lo que los profesores y centros, a los que se hace responsables, pueden a cambiar de

su práctica para alcanzar ese objetivo<sup>5</sup>. Más que autonomía habría que hablar de un mecanismo de mando a distancia mediante el cual las administraciones determinan los objetivos y cliquean sobre los docentes para que se cumplan. Lo cierto es que la mayoría de los estudios sobre la incidencia de la fórmula pone de manifiesto que –al margen de trampas y artificios estadísticos- generalmente ni siquiera se produce una mejora de los resultados (Mons, 2009). En este sentido, son muchos los estudios que revelan que en la actividad docente (y en otras de similar naturaleza) no necesariamente se cumple el principio de que a mayor motivación o incentivo más rendimiento (cfr., por ejemplo, Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001, p. 30).

La reconceptualización de la educación –centrada ahora en su papel en el crecimiento económico-, la privatización, la introducción de elementos de la lógica mercantil, así como las nuevas formas de gestión centrada en los resultados y el control y la rendición de cuentas, generan un panorama significativamente distinto al que vivía el mundo de la escuela desde los orígenes de su institucionalización. Si bien convendría relativizar la incidencia de las políticas educativas sobre el mundo cotidiano de la educación, las que aquí estamos analizando tienen entre sus propósitos precisamente el de garantizar esa incidencia, generando estructuras y dinámicas que conduzcan la acción de centros y profesores. Indefectiblemente, este nuevo panorama viene produciendo cambios igualmente significativos en el papel de los actores. Puesto que cambia el sentido de la acción educativa, del conocimiento que se transmite y del modo en que se gestionan los procesos que se desarrollan en los centros escolares, esta nueva situación obliga a los agentes directamente implicados en ello –familias, alumnos, gestores y profesores- a reformular su papel y su identidad en el mundo de la educación.

Quizás sea la función docente y la identidad de su profesión la que resulte más afectada por las políticas educativas dominantes en el panorama mundial. Como se ha dicho, uno de los implícitos de estas políticas es la desconfianza hacia el profesorado y el propósito de establecer mecanismos de control que garanticen la consecución de objetivos y resultados determinados en instancias ajenas a su ámbito de decisión. Mientras que el ejercicio de la actividad docente requiere una amplia dosis de autonomía para afrontar las complejas, variadas y múltiples interacciones que se plantean en el desarrollo de la práctica de la enseñanza, los nuevos marcos de los sistemas educativos tienden a constreñir su margen de actuación, estrechando severamente su capacidad de decisión con el consiguiente detrimento de su estatus (cfr. Rizvi y Lingard, 2013, pp. 43-44; Mons, 2009, p.122). De esta manera, al tiempo que se restringe su autonomía y capacidad de decisión, se les hace cada vez más responsable de los resultados y grado de cumplimiento de los objetivos formulados por la administración educativa. La profesión docente se va configurando meramente como un instrumento mediante el cual las políticas se conviertan en prácticas eficaces. Incluso en los nuevos modelos de gestión de los centros escolares –en los que los directores actúan como gestores- el lugar del docente pasa a muy segundo plano, a una relación de sumisión respecto al proyecto de la dirección. Pero, al mismo tiempo, admitiéndose el carácter impredecible de la vida en las aulas y los nuevos retos que plantea la escolarización de un alumnado culturalmente distante de la escuela, se requiere de la profesión docente un plus de reflexividad y capacidad de resolución de problemas sobre el terreno. Es decir, más responsabilidad en un marco de mayor constricción, vigilancia y desconfianza. Esta contradicción entre las políticas reformistas y el lugar de la pro-

<sup>5</sup> En la realización de las pruebas a los alumnos subyace implícitamente una evaluación de los profesores, de manera que cabe pensar que es a ellos a quienes realmente se dirigen. La idea es que si los resultados son bajos hay que castigar a los profesores o incluso cerrar el centro escolar. A este respecto, Ravitch (2010) señala que es como si cuando el índice de delincuencia de una ciudad no está en el nivel bajo que se desea, se despidiera a los policías y se cerraran las comisarías.



fesión docente no es desde luego nueva, ni debe atribuirse en exclusiva a la marea de-rechista-neoliberal, pero es evidente que se profundiza con ella. El caso es que todo ello conduce a una desafección de la profesión, a una escasa motivación de los docentes y, paradójicamente, a una dificultad añadida para la consecución de objetivos reformistas (Díaz Barriga e Inclán Espinosa, 2001; Hextall y Mahony, 2001; Wrigley, 2007; Mons, 2009).

En la medida en que la política educativa que venimos analizando reformula el aprendizaje –definiéndolo en la práctica como capacidad para responder satisfactoriamente a pruebas estandarizadas- y las características del conocimiento –resaltándose aquellos aspectos cuya adquisición es susceptible de medición-, la actividad de la enseñanza se ve igualmente redefinida y, por tanto, la propia identidad de la profesión<sup>6</sup>. En este contexto, más que en la transmisión de conocimientos en un sentido amplio, la enseñanza se centra en la gestión de situaciones de clase y en la preparación de los alumnos para los distintos tipos de exámenes a los que van a ser sometidos. Ahora bien, si el estatus de las profesiones se define, entre otras cosas, por la posesión de un conocimiento que otros no tienen, es evidente que esta nueva dinámica profesional cuestiona notablemente la relevancia del conocimiento que se requiere para el ejercicio de la docencia, pues, por una parte, ciertas tareas –como la preparación de exámenes- pueden ahora resolverse con técnicas muy elementales,

mientras que otras –la gestión de las situaciones de clase-, más que un conocimiento especializado requiere meramente habilidades para el gobierno de las personas. Así, la devaluación del conocimiento que se requiere para el ejercicio de la docencia en las condiciones actuales<sup>7</sup> conduce a una crisis de identidad de la profesión –especialmente en el nivel secundario, tradicionalmente más vinculado a conocimientos disciplinar-se- y, nuevamente, a una pérdida de estatus y motivación<sup>8</sup>. Lo cual vendría a corroborar una trayectoria hace tiempo iniciada en la cual el papel de los docentes en el sistema educativo va evolucionando desde actores a culpables.

Al tiempo que se reformula el lugar y la identidad de la profesión docente, las tareas vinculadas a la gestión y el papel de quienes las desempeñan –directores, inspectores...- viven igualmente su particular transformación. A este respecto, de manera resumida, puede decirse que, en el caso de la dirección de los centros escolares, se tiende al gerencialismo, es decir, dirigir con vistas a la consecución de los objetivos numéricos formulados por la administración educativa en el marco de una organización cada vez más jerarquizada<sup>9</sup>. Tras el eufemismo del liderazgo pedagógico se oculta la conversión de los directores en profesionales de la gestión de planes y programas externos, distanciándose cada vez más del papel de referentes y dinamizadores de los proyectos comunitarios. En un sentido similar cabe hablar del papel de la inspección educativa. En

<sup>6</sup> Tanto Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2001, p. 35) como Wrigley (2007) constatan la pérdida de interés por la profesión docente.

<sup>7</sup> La actual reconceptualización de la educación escolarizada y de los sistemas educativos –debida, en parte, aunque no exclusivamente, a la orientación de la política educativa- no sólo reformula el papel de sus principales actores, sino que está cuestionando también en lugar de la pedagogía, del conocimiento sobre la educación e incluso de la investigación educativa.

<sup>8</sup> Esta devaluación del conocimiento sobre la educación no es sólo consecuencia de la política educativa. En ello algo tiene que ver el hecho de que el conocimiento pedagógico no parece capaz de resolver los problemas de aprendizaje en las condiciones que crean los propios sistemas escolares.

<sup>9</sup> Los directores escolares se convierten en los gestores que traducen los objetivos en planes y promueven su desarrollo y consecución en un contexto cada vez más jerarquizado que “sitúa a los otros partícipes de la comunidad escolar en una relación muy sumisa respecto a las ideas del director” (Hextall y Mahoney, 2001, p.176).

este caso, su papel en el sistema educativo ha venido deslizándose desde el de supervisores y asesores al de jefes y cuadros intermedios de la industria de resultados escolares. Dubet (2005) sostiene que las transformaciones acaecidas en los sistemas educativos y, por tanto, en el papel que juegan sus diferentes actores, no pueden explicarse exclusiva o siquiera fundamentalmente en virtud de las políticas educativas. La evolución de los sistemas educativos se debe a la interacción de factores internos y externos, siendo aquellas uno de estos. Utilizando herramientas de Bourdieu, diríamos que el campo educativo tiene sus propias reglas y dinámicas, pero forma parte de campos más amplios cuyas fuerzas inciden también sobre aquel. Así, por ejemplo, debe entenderse que la expansión de la escolarización es un proceso en el que intervienen diversos factores. Por una parte, puede señalarse, entre otros, el propósito de los estados nacionales en formar conciencias patrióticas, el interés de los profesionales de la docencia y de los agentes implicados directamente en el sistema, o la necesidad de custodiar a un número cada vez mayor de jóvenes por el progresivo retraso en la edad de incorporación al mercado laboral. Por otra parte, de manera complementaria, en este proceso se han ido configurando discursos sobre el valor de la educación como medio para la democratización del conocimiento y la ilustración de la sociedad (con los supuestos beneficios que ello conlleva), así como sobre su supuesta relevancia como mecanismo de promoción económica y social en un contexto en el que en la movilidad se hace menos evidente. La idea de la educación como un bien de salvación (Cuesta, 2005; Martín Criado, 2010), en interacción con la lógica expansiva intrínseca a todos los subsistemas corporativos y, sobre todo, con otros factores propios de la evolución de capitalismo de mediados del siglo XX, son elementos que van configurando la evolución de los sistemas educativos, distanciándolos de su razón aparente de trasmisión del conocimiento.

De esta forma, tanto para muchas familias como para los alumnos, la educación apenas tiene valor intrínseco, justificándose principalmente por su potencialidad para alcanzar un estatus determinado<sup>10</sup>. La lógica del credencialismo ha ido ganando terreno desde los años sesenta del pasado siglo, e incluso los intentos de los modelos comprensivos, seguramente sin proponérselo, no han hecho sino reforzarla al procurar universalizar el valor de cambio de la educación. Así, se ha ido consolidando en las familias y en los alumnos una relación mercantil con la escuela y con el conocimiento (Fend, 2012), una tendencia que las políticas educativas neoliberales no han hecho sino reforzar, dando carta de naturaleza y convirtiendo en pieza básica de la educación lo que ya estaba contenido en la dinámica interna de los sistemas educativos. La administración dispone los recursos y medios para que centros y profesores suministren a los clientes –familias y alumnos– los títulos correspondientes. El descubrimiento de la gestión empresarial de la escuela es hacer responsables a los docentes de que los chicos no obtengan las credenciales prometidas. Así, la presión sobre los resultados se convierte también desde esta perspectiva en el centro de la educación atravesada por relaciones clientelares. Pero la mercancía está averiada, pues la posesión de los títulos escolares no ofrece tampoco lo prometido, ya que la inflación ha llevado a su devaluación. Una ecuación que sólo puede resolverse mediante el recurso a la restricción selectiva de su acceso, de manera que al reducirse el número de los que alcancen a tener ciertos títulos, podrán estos tener un significativo valor de cambio. Las políticas neoliberales apuntan también en esta dirección cuando tratan de segmentar de nuevo y radicalmente al alumnado, recurriendo para ello a exámenes, reválidas y recursos de otro tipo. El problema es que la fórmula de *escuela para todos* tampoco ha producido el efecto perseguido. Quizás porque la institución escolar que conocemos no puede ofrecer lo que promete.

<sup>10</sup> Como es sabido, las expectativas de las familias y los alumnos respecto de esta potencialidad de la educación está condicionada social y culturalmente.

En definitiva, asistimos a una transformación significativa del mundo de la educación, una transformación que afecta notablemente a la profesión docente –pues implícita o explícitamente cuestiona su estatus e identidad profesional–, obligando a una reformulación de su papel en el sistema educativo. Los cambios inciden también en la relación que familias y alumnos mantienen con la educación, tendiendo a configurar su papel como el de clientes que desean adquirir un producto con valor en el mercado laboral, más que como el de aprendices interesados en su formación. Si bien es cierto que estos cambios tienen mucho que ver con las políticas educativas neoliberales –hoy dominantes a nivel mundial–, ese factor no lo explica todo. La dinámica interna de los sistemas educativos en los últimos cincuenta años, en interacción con los cambios económicos, sociales y culturales de ese período, han ido abonando el terreno para la hegemonía de estas políticas educativas.

#### REFERENCIAS

- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DÍAZ BARRIGA, A. e INCLÁN ESPINOSA, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- DUBET, F. (2005). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal, pp. 41-63.
- EL PAIS, 9 de julio de 2013: La escuela pública pierde 22.600 profesores en dos cursos. <[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/09/actualidad/1373381005\\_487076.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/07/09/actualidad/1373381005_487076.html)>. (Consultado el 2 de septiembre de 2013).
- FEND, H. (2012). La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En Tröhler, D. y Barbu, R. *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro, pp. 45-58.
- HEXTALL, I. y MAHONY, P. (2001). Profesores eficientes y escuelas eficaces. En Slee, R., Weiner, G. et al. *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, pp. 169-208.
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- MARQUES, F. et al. (2008). A unionização das políticas educativas no contexto europeu. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 93-110.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- MERCHÁN, F. J. (2010). Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación. *Con-Ciencia Social*, 14, 63-80.
- MERCHÁN, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (32). <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1059>>. (Consultado el 19 de agosto de 2013).
- MONS, N. (2009). Effects théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- OLMEDO, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76.
- RAVITCH, D. (2010). *The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Fundación Paideia/Morata.
- WRIGLEY, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.