

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

Carmen RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Carmen Rodríguez Martínez  
Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias  
de la Educación  
Campus de Teatinos  
Universidad de Málaga  
29071 Málaga  
E-mail: carmenrodri@uma.es

Recibido: 18/07/2014  
Aceptado: 11/11/2014

### **RESUMEN**

Los modelos posburocráticos de gestión eficaz introducidos en la LOMCE cambian las prácticas escolares y proletarizan la profesión docente. La preocupación por subir los niveles educativos lleva a una centralización y estandarización de los currículos, con la pérdida de autonomía en el trabajo docente. Las políticas sobre el profesorado se basan en la incentivar y en una mayor productividad, precarizando las condiciones de empleo y las condiciones laborales. Los convierten en asalariados que ejecutan las tareas que otros deciden y devalúan su cualificación y estatus profesional. Estas políticas han sido ya aplicadas en países anglosajones y latinoamericanos, que nos sirven de referencia.

**PALABRAS CLAVE:** reforma educativa, docente, plan de estudios, condiciones de empleo del docente.

## ***The Proletarianisation of Teachers in the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) and in New Education Policies: from Actors to Guilty Parties***

### **ABSTRACT**

The post-bureaucratic management systems introduced in the LOMCE change school practices and proletarianise the teaching profession. A desire to raise the standard of education leads to the centralisation and the standardisation of curricula and a loss of autonomy by teachers. Incentive-driven teaching staff policies based on high productivity are jeopardising employment and work conditions. Teachers become employees who perform tasks defined by others and their qualifications and professional status are devalued. These policies have already been introduced in Anglo-Saxon and Latin American countries, which we use as a reference.

**KEYWORDS:** educational reform, teachers, curriculum, teachers' working conditions.

## **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 eficaz<sup>1</sup> (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, etc.—, 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 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).

---

1 De ellos hablamos en el artículo introductorio del monográfico.

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 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 España: 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 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, etc. 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

laborales,<sup>2</sup> 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 veinte 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-ley,<sup>3</sup> 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**

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 es-

---

2 Según CTERA, 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% se encontraba bajo la línea de la pobreza (Safocarda, Migliavaca y Jaimovich, 2006).

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

cuelas 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%)<sup>4</sup> contratan directamente a su profesorado.

Las primeras actuaciones, en España, 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 desacreditación 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 que, en la Comunidad de Madrid, se pondrá en vigor en 2015.<sup>5</sup>

---

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

5 A través de convenios suscritos con las universidades.

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 estatus 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 siglo XIX, para que los trabajadores y trabajadoras de la administración no fluctuaran cada vez que un nuevo partido llegaba al poder. 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 siglo 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, llegando al 100% en centros docentes de «alta complejidad», de acuerdo con los perfiles de profesorado que coincidan con su proyecto de especialización.<sup>6</sup>

A todo ello se añade el refuerzo de la figura del director/a en los centros a los 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 ad-

---

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

ministración educativa es mayoría (entre un 51 y un 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). Independientemente 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, etc. (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 un 25% según comunidades;<sup>7</sup> además del aumento de la carga lectiva superior a un 10%, el aumento de alumnado por clase (Real Decreto-ley de 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.

---

7 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).

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 vulnerable. Los recortes se justifican creando un discurso catastrofista sobre los altos salarios de los profesores españoles —que ocupa los puestos más bajos en los ránquines 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 unas 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 España, tenemos algunas experiencias como el pro-

grama 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, desde 2011. Son programas que suponen incentivos extra a los sueldos y exigen la mejora en una serie de indicadores y la permanencia en el centro.<sup>8</sup>

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).

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 EE. UU. 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.

---

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

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 (2013) 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»,<sup>9</sup> 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 dieciocho 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, ob. 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 conoci-

---

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

tos 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 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 EE. UU. o Chile. Para el profesor 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 simi-

lares 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 (ob. 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 este 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**

- ANDRADE OLIVEIRA, D. (2006). «El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina». En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 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 M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*, (pp. 53-72). Buenos Aires: Noveduc.
- (2009). «Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos». En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 25-50). Buenos Aires: Aique.
- GARGARELLA, R. (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 M. Feldfeber (comp.). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 7-12). Buenos Aires: Aique.
- RAVIT, D. (2013). «Unless Teachers Write the Tests, They Won't Improve Anything». *The New Republic*, 27 de septiembre.
- REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE, 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 noventa». En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 205-220). Buenos Aires: Noveduc.
- TALIS (2013). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. <[http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/TALIS-2013.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html)>.
- WEBER, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

