

ISSN 0213-8646

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

***Revista Interuniversitaria
de Formación del Profesorado***

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 81 (28.3)

Zaragoza (España), Diciembre, 2014

***La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.***

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * <http://www.josepalomero.com/>

ISSN: 0213-8646

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2014 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación y Trabajo Social).

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

SopORTE informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de l'educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

NIEVES CASTAÑO POMBO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Història).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).

MARIO MARTÍN BRIS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JESÚS MUÑOZ PEINADO (Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación).

ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación).

MICAELA SÁNCHEZ MARTÍN (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

JUAN AZCOAGA (Universidad de Buenos Aires, Argentina).

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRÈ (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONÌ (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Los Ángeles, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÈ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÓ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÓ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑÀ (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
ÓSCAR SÁENZ BARRIÒ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultad de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÒ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTÈ (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

MARÍA ANTONIA CANO IBORRÀ (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).
JAVIER CERMEÑO APARICIÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
Facultad de Educación de la Universidad de León.
Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>

A partir del número 46, la «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», ha cambiado su sistema de numeración. Cada año, la RIFOP edita un volumen compuesto de tres números, correspondiendo el número 46 al volumen 17,1. No obstante, la RIFOP mantiene simultáneamente la antigua numeración.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadora del número
CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Número 81 (28.3)
ISSN 0213-8646

ÍNDICE

Editorial: La LOMCE y la posdemocracia en educación <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monografía

La LOMCE y la posdemocracia en educación

Coordinadora: *Carmen Rodríguez Martínez*

La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión <i>Carmen Rodríguez Martínez</i>	15
La LOMCE ¿Una ley más de educación? <i>José Gimeno Sacristán</i>	31
La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática <i>Marina Subirats</i>	45
Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad <i>Ángel I. Pérez Gómez</i>	59
La proletarianización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables <i>Carmen Rodríguez Martínez</i>	73

Re-orientación de los contenidos del currículum. Aportaciones de la filosofía andina a la cultura occidental sobre el currículum
Martín Rodríguez Rojo y Martha Orozco Gómez 89

Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación
Enrique Javier Díez Gutiérrez 105

Autores 121

Normas de funcionamiento..... 125

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinated by
CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Número 81 (28.3)
ISSN 0213-8646

INDEX

Editorial: The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) and Post-democracy in Education <i>Consejo de Redacción</i>	11
---	----

Monography

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) and Post-democracy in Education

Coordinated by *Carmen Rodríguez Martínez*

Educational Counter-reform in Spain: Neoliberal Education Policies and New Management Systems <i>Carmen Rodríguez Martínez</i>	15
The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): another Law on Education? <i>José Gimeno Sacristán</i>	31
The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): Towards Undemocratic Education <i>Marina Subirats</i>	45
External Assessment in the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). Final Exams, Exclusion and Competitiveness	

<i>Ángel I. Pérez Gómez</i>	59
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	
<i>Carmen Rodríguez Martínez</i>	73
Re-orientation of Curriculum Content. Contributions of Andean Philosophy to Western Culture regarding Curriculums	
<i>Martín Rodríguez Rojo</i>	89
A Threat to State Schools: Secularity, Privatisation and Segregation	
<i>Enrique Javier Díez Gutiérrez</i>	105
Autores	121
Normas de funcionamiento	125

La LOMCE y la posdemocracia en educación

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE) and Post-democracy in Education

La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en vigor desde el año 2014 en España, significa el colofón de políticas educativas neoliberales que la Unión Europea empieza a introducir a partir del año 2000 y para las cuales la crisis de 2008 sirve como justificación.

Una crisis, causada por el capitalismo de casino, es la que va a justificar recortes económicos en educación y nuevas políticas educativas que solo sirven para el beneficio de las élites políticas, financieras y empresariales. El austericidio dictado por la Europa del Norte desde el Consejo, la Comisión y el Banco europeos, junto con el apoyo de las élites de los países del Sur, servirán para hundir a España en una crisis de desigualdad y «posdemocracia» que, en educación, supondrá un retraso de más de cuarenta años.

Hablamos de posdemocracia, como hace Colin Grouch, porque estas políticas suponen una ruptura del derecho universal a la educación cuyos beneficios deberían ser iguales para todos. La nueva concepción de la educación, inspirada en modelos de gestión de empresas, se basan en la satisfacción de las necesidades de los clientes, en la competitividad y en la medición de los resultados. Por ello, responden a una concepción de coste-beneficio donde se reduce la inversión y el Estado provee según las demandas de las familias y no según derechos que hasta ahora habían estado ligados a la condición de ciudadanía.

Es una ruptura de la ciudadanía social, del «welfarismo» del siglo pasado. Ahora todos los derechos sociales básicos tendrán una contraprestación, un coste directo o un comportamiento esperado que implicarán diferentes beneficios, según los resultados y expectativas familiares, llegando a la exclusión de la población más vulnerable. Por ello, se anticipan vías e itinerarios de diferente categoría en la misma educación obligatoria, se extiende una red de centros que fomenta la iniciativa privada, se establece un enfoque clientelar de acuerdo con las demandas de las familias y se pone a los centros a competir con una dirección gerencialista para conseguir los mejores alumnos, los mejores resultados y la mejor financiación.

Muere la igualdad de derechos en la educación, la participación democrática de los centros, se reconstituye el profesionalismo de los docentes, se plantean currículos con estándares de aprendizaje y evaluaciones externas que van a ser un elemento disciplinador sobre el contexto del trabajo del profesorado.

Y el alumnado se volverá un trabajador adaptable, quebrándole su capacidad de resistencia al cambio, por medio de una privación cultural que tendrá como objetivo reforzar las leyes del mercado, debilitar la escuela pública e instalar un régimen posdemocrático en educación.

El Consejo de Redacción

MONOGRAFÍA

**LA LOMCE Y LA POSDEMOCRACIA
EN EDUCACIÓN**

**THE SPANISH ORGANIC LAW ON THE IMPROVEMENT OF THE QUALITY
OF EDUCATION (LOMCE) AND POST-DEMOCRACY IN EDUCATION**

COORDINADORA:

Carmen Rodríguez Martínez

La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión

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: 01/09/2014
Aceptado: 11/11/2014

RESUMEN

La LOMCE, con la excusa de conseguir escuelas eficaces que preparen para el mundo laboral, propone centros con mayor autonomía pero controlados en sus resultados y en situación de fuerte competencia, para adecuar la formación a las nuevas demandas de la competitividad económica. Son reformas que consiguen introducirse en las prácticas escolares controlando el trabajo del profesorado. En España, se introducen de la mano de la UE y la OCDE y conviven con propuestas conservadoras que crean una sociedad inmovilizada y una moralización del individuo trabajador. El modelo de gestión eficaz convierte las políticas educativas en un asunto técnico y los recursos económicos pasan a un segundo plano.

PALABRAS CLAVE: política educacional, reforma educativa, eficiencia de la educación, autonomía educativa.

Educational counter-reform in Spain: Neoliberal Education Policies and New Management Systems

ABSTRACT

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE), in an effort to provide schools that are more efficient when preparing pupils for the job market, creates more independent schools whose results are monitored and which are required to be strongly competitive in order to adapt the training they impart to the new demands of economic competitiveness. These reforms are being introduced into school practices to monitor the work done by teaching staff. In Spain they are being introduced by the EU and the OECD and they coexist with conservative approaches that lead to a stagnant society and moralisation of individual workers. An efficient management system turns education policies into a technical matter and economic resources are overlooked.

KEYWORDS: educational policy, educational reform, efficiency of education, educational autonomy.

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 vio violentamente truncada, con un importante número de maestros y maestras fusilados, encarcelados o depurados, lo que apartó de la profesión a las y los 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 han 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).

Camina 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 seis mil millones de euros y se han perdido más de sesenta mil 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 de 1929, alentado por la filosofía del keynesianismo o el «Welfare State», que se implanta durante el siglo xx, con el avance de la socialdemocracia después de la II 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 públicos.² Esto es lo 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 FAES³ 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

2 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 G. Bush, antes de arreglar los diques, había despedido a los profesores de las escuelas públicas y contratado a otros con sueldos mucho más bajos.

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

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, etc., hasta llegar al último negocio que es la privatización de los servicios públicos, infraestructuras, sanidad o educación. Es una ruptura de la ciudadanía social, del welfarismo del siglo pasado que se apoya en la ciudadanía política del siglo 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, etc. 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 España 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 viene 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 evaluacio-

nes 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 España por la LOMCE. Sin embargo, una mayor formación o disponer de un mayor «capital humano» no generarán más empleo a un 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 terminadas.⁴

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, 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 de 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 com-

4 El FMI calcula que hacia 2019 en España habrá alrededor de un millón y medio menos de personas en edad de trabajar.

petencia 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 España. 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 con 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 desde 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 escolar.⁵ Será un colector de fracaso escolar.

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

5 La forma en que se planifica su aplicación para el próximo curso, sin infraestructuras adecuadas, una memoria económica insuficiente, aumento del 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.

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 rankings, 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 EE. UU., 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, 8).⁶ En 2007, la Comisión Europea elaboró un libro blanco sobre cuestiones de gobernanza con el objetivo de mejorar la gestión pública en esta dirección.⁷

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 tecnocrá-

6 De este modelo habla Hatcher (2008) para Inglaterra, comparándolo con la propuesta de la ley de educación catalana.

7 Comisión Europea, sitio Web, archivada 31/7/2007.

tica. Una autonomía ficticia que, por un lado, descentraliza, abre la diferenciación entre centros, a la vez que controla, con pruebas, currículum estandarizado 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 por el Estado por 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 cientificidad no discutible, se impone a la política, al mismo 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 de 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 autono-

mía de gestión, no de gobierno y de decisión por el control férreo de los rendimientos escolares. En el artículo 120, define la 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 ránkines 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 y un centro con necesidad específica de apoyo educativo, un centro de especialización curricular científica y tecnológica y 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 estos proyectos y de la rendición de cuentas (art. 122).

Atribuyen, 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. 122 bis). 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, unida 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 por parte 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 con la demanda social y suprime la obligación de las Administraciones educativas de garantizar plazas públicas sufi-

cientes, 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 veinte 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 al 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 currículos 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 esta 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 exige 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, origina 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 pos burocráticos 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 con 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.

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*. México: Taurus.
- 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* (pp. 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, N. (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*. Barcelona: Paidós.
- 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». *Conciencia Social*, 17, 137-144.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Estadística del gasto público en educación. Resultados provisionales del 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*. París: OECD.
- OECD (2014). *Society as 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 M. Feldfeber (comp.), *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (pp. 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>>.

La LOMCE. ¿Una ley más de educación?

José GIMENO SACRISTÁN

Datos de contacto:

José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia
E-mail: jose.gimeno@uv.es

Recibido: 28/07/2014
Aceptado: 30/09/2014

RESUMEN

Es difícil hacer un análisis de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) porque es compleja y hay que analizarla en sus propuestas explícitas, así como en el currículo oculto. El Partido Popular, que ha mezclado en el texto las reivindicaciones de los grupos ideológicos que apoyan las políticas conservadoras, muestra importantes contradicciones entre las propuestas que dice que va a desarrollar y las que verdaderamente aplica en los territorios en los que gobierna.

PALABRAS CLAVE: programa de estudios, conservadurismo, política de la educación, reforma educativa.

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): another Law on Education?

ABSTRACT

It is difficult to make an analysis of the LOMCE because it is complex and must be analysed in terms of its explicit proposals, as well as in terms of the hidden curriculum contained within it. The Popular Party (PP) has littered the text with the claims of ideological groups supporting conservative policies, showing significant contradictions between proposals to be implemented and those which they are actually implementing in the territories where they govern.

KEYWORDS: programme studies, conservatism, the politics of education, educational reform.

La LOMCE: una ley controvertida

¿Qué se puede decir que no haya sido dicho acerca de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)? Esta ley no ha tenido un buen comienzo y no transmite indicio alguno sobre un futuro mejor y esperanzado. Ha sido muy contestada en la calle, en los centros; un rasgo que la define frente a otras leyes.

El protagonismo de los jóvenes, insatisfechos e indignados, sin un futuro claro y poco prometedor, ha sido una de las novedades del rechazo a una iniciativa para ellos negativa que ha llenado las calles y plazas con reivindicaciones. Se ha descubierto la fragilidad de la sociedad del bienestar a la que nos habíamos acostumbrado, a pesar de que no habíamos llegado lejos en su disfrute. El eslogan con más presencia alude a la defensa de la educación pública.

El Partido Popular (a partir de ahora PP) nos ha mostrado qué proyecto de sociedad tiene y qué papel desempeña la educación en ella. La ley sirve a una política de corte neoliberal que desarrolla este partido allí donde gobierna. Privatiza los servicios públicos, acusando a estos de ser ineficientes, caros y de constituir un obstáculo para el ejercicio de la libertad de elegir. Se trata de que se olvide que las instituciones públicas pueden funcionar bien o mejor que las privadas. No existe evidencia de que los dogmas neoliberales produzcan los efectos que prometen. Lo privado, solo por serlo, no proporciona mejores servicios ni es más barato. En las pruebas PISA, la posición de nuestro país es desfavorable, sin embargo, España tiene uno de los porcentajes más altos de educación privada. Es el triple de la media de los países de la UE.

La LOMCE será recordada como un instrumento que sirvió al abandono y deterioro del sistema público de educación y que incrementó la brecha social de la desigualdad.

No podemos olvidar que es una ley que se elaboró, se aprobó y se desarrolla ahora en el contexto de una crisis profunda que ha sido abordada por un Gobierno conservador con mayoría parlamentaria absoluta, con medidas de política económica para contener el déficit a base de recortar los recursos dedicados a la educación y a la sanidad, lo que ha constituido el motor principal y la fuerza que ha desatado las protestas. La filosofía del Gobierno, con respecto a la prioridad de servicios públicos como la educación, ha quedado clarificada una vez vistos los hechos.

Por las restricciones presupuestarias ha bajado el salario del profesorado, han empeorado las condiciones de trabajo, se han suprimido programas, ha desaparecido el perfeccionamiento del profesorado, la investigación ha sufrido un duro golpe...

La ley ataca no solo a derechos fundamentales por la política a la que sirve, sino que, en vez de poner el sistema educativo como un elemento que mitigue los

efectos negativos de la crisis deteriora, sobre todo, a la red de centros públicos. El malestar en la educación se suma a otros como la dificultad de acceder a la primera vivienda, retraso sine die de la independencia, con respecto a la familia, el desempleo y la falta de visión del porvenir en su propio país, el impedimento del acceso a los estudios superiores por el encarecimiento de las matrículas, al tiempo que se endurece el acceso a becas cada vez más escasas...

Hará falta investigar cómo están incidiendo en los menores las vivencias en las familias sin recursos, desahuciadas de sus hogares, los problemas de la pobreza en general y su incidencia en la escolaridad, en la atención en las aulas y en la dedicación al estudio, en el apoyo familiar a las tareas en casa, cuando faltan recursos familiares para comprar los libros de texto... Es decir, urge revisar el discurso dominante volviendo la mirada a una pedagogía de la pobreza (Arroyo, 2013).

La LOMCE no aprovecha los conocimientos procedentes del estudio y evaluación de las reformas educativas en otros países y en el nuestro, no recoge los principios que emanan de la investigación educativa, ni entiende de las preocupaciones que muestra el pensamiento sobre la educación. Ni siquiera recoge las sugerencias que proporcionan las organizaciones e instituciones transnacionales. Los pobres resultados que nuestros alumnos y alumnas obtienen en las pruebas externas (tipo PISA) son una llamada de atención que habría que encarar. Sin embargo, no tenemos noticias de que las administraciones se hayan inquietado por eso. Las calificaciones correspondientes a las áreas de Lectura y Matemáticas no son buenas en los sucesivos informes PISA, desde el año 2000 (OCDE, 2000), que es cuando se publicó el primero. Entonces, como ahora, ocupábamos en el ranking de la OCDE un puesto inferior al de la media de los países participantes en los estudios sobre ambas materias. Catorce años después, ¿qué han hecho las sucesivas administraciones para paliar la situación? Desconocemos si se ha tomado alguna medida seria. La única respuesta ha sido poner más filtros selectivos en el sistema.

A la vista de lo que está ocurriendo, podemos perder las líneas de progreso que creíamos consolidadas, sin retroceso posible. Algunos de los problemas que esta Ley dice querer atajar y que, según sus proponentes, son efecto de la LOGSE, que extendió la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años con un modelo comprensivo flexible, no van a desaparecer, sino que se van a agravar, porque no enfocan el problema en su raíz. Porque el fracaso escolar o el abandono escolar no lo soluciona la LOMCE, sino con medidas que no se aplican allí donde ahora está gobernando el PP. La mejor solución —cínica— de un problema es no nombrarlo para que se olvide que existe. Así, por ejemplo, curiosamente, el PP, que hizo una dura oposición a los gobiernos del PSOE utilizando el fracaso escolar como arma arrojadiza, comienza a comportarse como si esa lacra ya no existiese. De hecho, sorprendentemente, ese término no aparece ni una sola vez en el texto de la LOMCE; siendo una ley que lleva en su título las palabras *mejora de la calidad*.

La LOMCE es una ley que transpira desconfianza en las posibilidades de que el sistema educativo se regenere si no es presionando y controlándolo para que demuestre su efectividad. La estructura de la ley se constituye por un conjunto de negatividades en el plano social, cultural, psicológico y educativo. Desde su nacimiento, el PP utilizó las debilidades del sistema como un arma arrojadiza para minar la credibilidad política de sus adversarios, a pesar de que la LOGSE fue desarrollada por administraciones de diverso color político. Hemos estado escuchando hasta la saciedad que las leyes de los Gobiernos socialistas habían destruido la calidad de la educación. Pensar que las leyes tienen un poder de irradiación liberadora o dañina inmediata sobre el sistema es una ingenuidad. Los sistemas sociales y culturales no cambian por mutación, sino evolucionando, ensayando soluciones.

Tampoco esta ley va a darle un vuelco a toda la historia. Obviamente existen responsabilidades y omisiones anteriores que cabe atribuir a los dos partidos mayoritarios que vienen gobernando.

Estamos ante un ritual que se repite, una vez más, en nuestra historia: se imponen nuevos lenguajes que plantean aparentemente nuevos escenarios, cambios de objetivos, contenidos y métodos, se obliga al profesorado a adoptar retóricas y normas de actuación que se presentan como la nueva y la mejor alternativa posible para renovar la enseñanza (recordemos los esfuerzos inútiles de suplantar el sentido común más o menos depurado por la teoría del *constructivismo* en el desarrollo de la LOGSE en los años noventa). Ahora es el turno de las *competencias*, idea que comenzó con la LOE del Gobierno socialista de Zapatero, y que ahora se quiere profundizar.

¿Está fundada la esperanza depositada en las leyes de educación?

Las grandes leyes de educación constituyen la concreción y la expresión más clara de la política educativa de los gobiernos y de los países. En nuestro caso, es una costumbre de política educativa bastante arraigada ver a las leyes de educación como un acontecimiento al que se aprecia como si fuera un instrumento todopoderoso para provocar los cambios que se desean alcanzar. La política educativa, el proyecto que subyace a la misma, de alguna manera expresa el grado de ambición para acercarnos a un ideal de sociedad. Por lo general, las políticas se suelen justificar utilizando razones que aluden bien a necesidades sociales y de bienestar de los ciudadanos, para ajustar el sistema educativo a las directrices dictadas por organismos transnacionales, bien para responder a las demandas del mercado laboral, etc. No es infrecuente utilizarlas para imponer las visiones ideológicas de los gobiernos.

Debemos distinguir dos planos en el uso del concepto de política educativa. Uno, cuando se refiere al gran proyecto que afecta a todo el sistema de la educación en el marco de los requerimientos de la sociedad actual. Es la Política con mayúsculas (la macropolítica). Dos, existe otra política de lo concreto, de lo pequeño, que se refiere a cómo se abordan los problemas puntuales (es la micropolítica), el quehacer cotidiano de las administraciones gestionando los temas que se le van planteando. De alguna forma y en alguna medida, se supone que lo lógico es creer y confiar en que la micropolítica se subordinará a la macropolítica, pero ese supuesto no se cumple siempre y, cuando lo hace, es una coincidencia muy imperfecta. También, podemos encontrar casos de incongruencia, de oposición y hasta de conflicto entre quienes actúan en el nivel macro y en el micro.

En la LOMCE se proponen líneas de acción relativas a la macropolítica, con llamativas incongruencias entre algunas de ellas. No se puede apostar, por ejemplo, por el desarrollo del talento de cada uno y al mismo tiempo concentrar el currículum en las áreas «básicas». Hay incoherencias entre las llamadas a la autonomía del profesorado y una regulación híper-exhaustiva del currículum. ¿Cómo puede defenderse la importancia de la Formación Profesional, al tiempo que los contenidos aplicados o prácticos, que son los considerados como más propios, tienen menos prestigio que los teóricos o académicos?

El escepticismo optimista

Creemos que es prudente mantener algunas prevenciones.

a) Es preciso comprender que las políticas educativas por sí solas no pueden remediar siquiera los retos abordados por ellas: los problemas, los déficits que las políticas educativas tienen que atajar dependen de otras políticas (sociales, de empleo, de juventud, inmigración,...).

b) Existen trampas en el lenguaje que restan autenticidad al discurso y al proyecto de la política. Es frecuente invertir el sentido de las palabras y sus relaciones con los hechos. Esa falsificación imposibilita el diálogo que tan importante es en educación, impide caminar juntos y pervierte la democracia.

Por ejemplo, el PP pudo en muy poco tiempo darle un giro radical a las prioridades que muestran dos textos muy distintos del preámbulo de la LOMCE.

Son dos textos de la misma «autoría» concebidos y divulgados en dos momentos de la tramitación del proyecto de la LOMCE. ¿Dónde está la verdad? Se dice que la mejora del nivel educativo de las personas supone abrir las puertas del empleo de alta cualificación, cuando sabemos de la emigración de titulados superiores o del alto porcentaje de «sobre titulados». Se dice que todo joven tiene

un sueño y posee talento, pero ¿cómo va a realizar las proezas con ese talento, cuando lo que se les propone es más cerrazón del currículum, más peso de la evaluación...?

<i>Corregir es de sabios. El Ministerio tiene todo claro, lo oculta pero se ve por dónde quiere caminar</i>	
<i>Primer texto que hizo público el Ministerio de Educación. Así comenzaba el Proyecto de ley:</i>	En el texto final de la ley aprobado, se arranca con este otro pensamiento:
«La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global».	«El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos».

c) Las leyes generales como la LOMCE no son el único instrumento de la política educativa e, incluso, en muchos casos no deberían ser necesarias para desarrollar una determinada opción política. Sobran porque, además de ellas, disponemos de espacios para actuar con capacidad de iniciativa en el sistema educativo. El universo que aborda una ley de educación no es todo el universo posible de temas, problemas y vías de acción. Lo que ocurre es que a las grandes reformas educativas se les ha dado el papel de ser una especie de rito de celebración de una buena nueva que hace visible la política que tienen los gobiernos. Los textos y los tiempos de las leyes, cuando se promulgan o cuando se reforman, desestabilizan el sistema, lo sacuden, pero tras su aprobación todo parece quedar igual y calmado, solo que más decepcionados quienes esperaban más.

d) Las grandes leyes concretan su sentido al ser desarrolladas por medio de legislación y normativas de rango inferior. Este desarrollo puede dar lugar a mejorar o a empeorar la propuesta que hace el texto original. Se suele atribuir al conde de Romanones la sentencia: «Ustedes hagan la ley, que yo haré el reglamento».

e) Las prácticas educativas se configuran, y se desarrollan guiadas por la costumbre, el hábito y por la cultura pedagógica en general. Hay una cultura que encamina las acciones que vamos tomando que afecta tanto a los receptores de las políticas educativas como a los que las establecen. Más adelante veremos cómo en la política curricular los gobernantes de cualquier signo caen en brazos de la costumbre que dificulta el cambio y también frena la falsa o irrelevante innovación y la insensatez. Las costumbres son una rémora, unas veces, y un punto de apoyo, otras.

El profesorado no opera cada mañana viendo lo que le dicen las leyes a la hora de hacer algo en el aula. Importante será ver cómo y en qué medida las leyes pueden cambiar esa cultura. Se ha hablado mucho acerca de las reformas educativas, concretamente sobre la inutilidad de cualquier propuesta de cambio planteado de arriba hacia abajo, sin contar con la complicidad de los docentes. Es inútil pensar que los profesores se conviertan súbitamente a un nuevo credo o metodología. En todo caso, pueden evolucionar si se proponen los cambios con un discurso potente, claro y retador, ensayando pautas de acción. Cuando a través de las leyes, por ejemplo, se quiere transmitir formas de pensar y de actuar teniendo como referencia las competencias, por ejemplo, el profesorado debería solicitar al Ministerio o Consejería de Educación: «Por favor, perdonen. ¡Denme un ejemplo!».

f) Las leyes generales son complejas porque la realidad también lo es, sencillamente y, como ocurre en toda intervención humana, especialmente en el campo de lo social, siempre se derivan efectos imprevistos al remover el orden establecido de las cosas.

La calidad como bandera

Algunos de los problemas e insuficiencias que denuncia y aborda esta Ley se engloban y se pueden resumir en un diagnóstico: la falta de calidad de nuestro sistema educativo.

Por los datos que tenemos podemos decir que la educación puede mejorar. Se producen altos niveles de fracaso escolar, de abandono prematuro, existe un bajo nivel de graduaciones en Bachillerato, hay desafección en el alumnado, existen déficits en la formación del profesorado, se observa en estos desmotivación y falta de estímulos profesionales, contamos con un alto porcentaje de la población adulta que no ha alcanzado la titulación del Bachillerato... La LOMCE recoge esas preocupaciones —fundamentalmente en el preámbulo que no compromete— pero yerra en el camino que elige para superarlas, incluso en algunos casos esa negatividad es probable que se incremente.

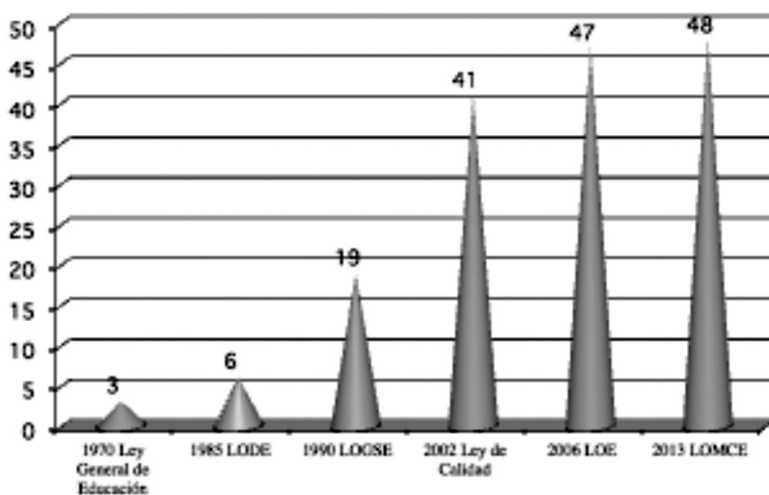
No se han producido debates serios y públicos y no se ha contado con una discusión serena y razonada para poder llegar a un consenso, al menos en la visión del problema. Se suele coincidir con más facilidad en la valoración de lo que no es positivo, mientras que es más difícil ponerse de acuerdo en qué es lo «bueno» y con qué planes y medidas podemos mejorar.

El Gobierno del PP acumula en el concepto de la *calidad*, por un lado, todo lo que cree que no funciona y, al mismo tiempo, extiende el significado de ese término mágico a todo lo que ellos proponen y hacen y que reconocen como componentes de la calidad.

Hemos oído decir a personas que tienen responsabilidades en lo que ocurre, por ejemplo, que la selección del profesorado se puede mejorar aplicando pruebas objetivas en dicho proceso, saberse mejor los ríos de España, la fecha del levantamiento del pueblo de Madrid contra Napoleón (2 de mayo de 1808), o la del día que nació el presidente del Gobierno. ¿Cómo aceptar una Ley en cuyo nombre figuran las palabras *mejora de la calidad*, cuando se cae en esas propuestas o cuando se aparta del sistema a varias decenas de miles de profesores y profesoras y se disminuye el gasto público en educación mientras se rescata a algunos bancos; ver cómo aumenta el número de alumnos en las aulas cuando empieza el curso sin que esté cubierta la plantilla de docentes del centro o cuando el profesorado tiene que asumir la enseñanza de materias que no son de su especialidad y para las que no está preparado.

El concepto de calidad viene introduciéndose en el lenguaje desde hace tiempo en el argot educativo que utilizan las administraciones y los «expertos» de los organismos internacionales. Un simple recuento de las veces que aparece citado el término *calidad* en los textos de las leyes que pretenden ser el origen de grandes reformas nos muestra la penetración progresiva de dicho concepto. En el siguiente gráfico, puede apreciarse el ritmo de progresión del uso del término *calidad* en las seis leyes fundamentales que se han sucedido en los últimos cuarenta años.

La presencia del término «calidad» en las leyes educativas



El ascenso de frecuencias es independiente del color del partido político que ha estado en el Gobierno. La LGE (1970) fue una ley modernizadora que mejoró notablemente la calidad de la educación y, sin embargo, sus proponentes no necesitaron echar mano del concepto de calidad.

Estamos ante un término que es confuso, que incorpora valores sobre los que no existe consenso general, ni siquiera en qué significan las buenas calificaciones de los alumnos. No es un hecho baladí que las dos leyes correspondientes a Gobiernos del PP lleven en su rotulo el término *calidad*. La relatividad del término aplicado a una ley de educación a la que se le pone en su título el concepto calidad sirve para transmitir mensajes contradictorios. Lo mismo cabe en ella, por ejemplo, la medida de calidad de extender la Educación Infantil, como el considerar a la reválida un camino de perfección para el sistema, «separando» a quienes están llamados a proseguir en el sistema de quienes son apartados de la carrera.

Con el concepto calidad nos pasa como le ocurría a San Agustín (siglo IV) cuando se preguntaba, qué es el tiempo. A lo que respondía: «Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé».

¿Calidad? Sí. Pero, ¿qué cualidad apreciamos en aquello que creemos que tiene calidad?

Crterios básicos para valorar las reformas y las leyes que las promueven

Las reformas y las leyes que las implementan son complejas y ofrecen varios ángulos posibles para su análisis. Un primer criterio se refiere a la preservación de los derechos básicos a la educación. El segundo hace referencia a la distribución del conocimiento en el sistema educativo.

a) La preservación de los derechos básicos a la educación

Sí existe un criterio prioritario para evaluar al sistema educativo, ese es el de la medida en que orienta sus prioridades a satisfacer el derecho a la educación de todos y todas y hacerlo guiados por otro criterio de igual importancia: el de la igualdad. Solo así podemos decir que es universal la educación. Obviamente, la igualdad no es una condición que tengamos los seres humanos de partida, no es algo natural que nos venga dado, sino que es un logro progresivo por un camino sin fin, en el se pueden establecer mínimos en los que estemos de acuerdo. La igualdad la vamos conquistando en un proceso gradual —más o menos acelerado— que necesita cuidados, pues puede involucionar.

Es un avance histórico que se acepte socialmente que todo individuo tenga igual derecho a un puesto escolar en el sistema educativo (nos referimos básica-

mente a la etapa obligatoria). No se acepta unánimemente, en cambio, que todos puedan entrar por la misma puerta al sistema (que no todos puedan ingresar en cualquier centro), a pesar de los esfuerzos de la derecha política para asegurar a las familias la posibilidad de elegir la educación que han de recibir sus hijos. Como sería muy descarado y políticamente no correcto defender la desigualdad y la segregación explícitamente, luchan para evitarlo arrojando su segregacionismo con argumentos que diluyen sus responsabilidades. Si se llega a conseguir entrar por la misma puerta tampoco desaparecerían las desigualdades, pues existen factores internos que las mantienen. Esto nos recuerda cómo en el régimen colonial, todos podían entrar a la celebración de la misa, pero los negros lo hacían al final del templo, sin poder sentarse y en suelo de tierra. Argumentos racistas, la intolerancia frente a la diversidad cultural, la naturalización de la condición desigual de la mujer, la apelación al talento que «cada uno» tiene, el innatismo que pervive en muchos docentes, las prácticas de etiquetado, los procedimientos de evaluación (tanto los internos que realiza el profesorado como las pruebas externas), la competencia entre el alumnado, el descuido de las transiciones... son algunos de los factores internos del sistema que perpetúan las desigualdades y crean otras nuevas.

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha experimentado una notable expansión cuantitativa. Progresivamente, se ha escolarizado a un número mayor de estudiantes y se hace durante más tiempo. Hay más alumnos y más profesorado. La permanencia de los que ingresan es cada vez más alta. Se ha adelantado la edad de entrada desde cero a dos años en la Educación Infantil. Ha disminuido la ratio de alumnos por aula. Ha aumentado el porcentaje de graduados de Bachillerato que egresan a la edad que les corresponde. El acceso a la Educación Superior es de los más altos de la UE.

Podemos estar razonablemente satisfechos acerca de lo conseguido, teniendo en cuenta el punto de partida. Pero estamos razonablemente preocupados por tres motivos: a) La recesión de la expansión de esos logros por los recortes presupuestarios que se están acometiendo. La pendiente en la que estamos provoca el miedo a que se deterioren las condiciones para que no podamos seguir creciendo. ¿Entramos en un periodo de recesión en educación?; b) Por las desigualdades que se han producido en el aprovechamiento de ese crecimiento. Esto es evidente, por ejemplo, en las desigualdades territoriales, por ejemplo, que, en algunos de los indicadores que se manejan en la estadística oficial, llegan hasta un 20%; c) Observar una falta de sensibilidad para exigir la respuesta que merece la gravedad de la situación.

El *Informe Oxfam* (2013) advierte:

A medida que se despliegan las medidas de austeridad, España tiene cada vez más probabilidades de volverse un país más pobre y desigual, con menos derechos sociales y con una democracia más débil. Este pa-

norama se hará realidad si los argumentos financieros continúan poniéndose por delante de los sociales y políticos, permitiendo que continúe la acumulación de riqueza a costa de las clases medias, que seguirán perdiendo sus empleos y poder adquisitivo. Entre tanto, más personas engrosarán las filas de la pobreza y vulnerabilidad, y los más pobres del país quedarán abandonados a su suerte.

Tenemos un grave problema en las desigualdades. El sistema lo viene tolerando. Hay lamentos pero ha habido poca capacidad de reacción. La LOMCE, por acción o por omisión, no aborda estos problemas. Incluso preconiza dar más de los mismos remedios que se han venido aplicando. No por decirlo al final deja de tener relevancia. Nos referimos a la contraposición entre educación pública y privada. Daremos algunas ideas que para nosotros son esenciales:

- España tiene un sector privado que es prácticamente el mayor de toda Europa, que viene a ser el triple de la media de la UE.
- El sector público no es de peor calidad que el privado, según lo avalan distintos estudios, entre ellos, los informes PISA.
- Hasta el presente, solo gracias a la creación del sector público se ha garantizado el derecho universal a la educación para todos, especialmente para los grupos que más dificultades presentaban para el acceso.
- Creemos que, en las condiciones actuales, es perverso todo favor que se conceda a la enseñanza privada mientras se descuida y abandona a la pública.
- No toda la problemática de la igualdad reside en la diferencia público-privado.

b) La política educativa y la distribución del conocimiento

Es una creencia compartida que la educación y, más concretamente, la que se imparte en los centros escolares, debe servir para que los educandos adquieran y desarrollen algún tipo de saberes, ciertas habilidades y valores básicos. Si esto es fundamental, deberían extraerse las consecuencias. En cambio, no recibe la atención que merece. La escuela en los planteamientos modernos ha apostado por el cultivo integral de la persona y, muy fundamentalmente, por la apropiación de la cultura por parte de los sujetos. La evaluación de la relevancia de la cultura que se transmite no se puede hacer con los métodos tipo PISA pero existen otras metodologías.

Este debate sobre los contenidos queda reducido en nuestro caso a unos pocos puntos «calientes» controvertidos de currículum, como es el caso de las religiones, la sexualidad... Un ejemplo cercano lo ha constituido la supresión de la *Educación para la ciudadanía*, la cual no desaparece porque no tenga trascendencia o no se la valore, como les ocurre a otros contenidos, sino que se la ha combatido activamente y de frente, porque plantea una ética laica y valores democráticos,

posición que contraría a la jerarquía católica que niega ese elemento cultural fundamental. Esos reflejos, en el comportamiento de ciertos sectores reacios a consensuar lo que se enseña y lo que se aprende en las aulas, nos dan la razón sobre la escasa posibilidad de debatir los temas relacionados con la determinación de contenidos en España.

Una ley, esta u otra cualquiera, que encubre los conflictos que afectan a la concepción de la cultura escolar, que hace de la Religión una asignatura más y que relega a la educación para la ciudadanía a un tema a tratar transversalmente en todo el currículum, no ha asumido los principios esenciales del pensamiento moderno y de la educación en general. Este es un tema (el de qué se pone y qué se quita), al decidir el currículum, tan crucial, que debería tener un espacio y un tratamiento específico desde alguna instancia que tuviese la misión de valorar los contenidos.

En la historia de cómo se han desarrollado las políticas educativas, con respecto al currículum en España, podemos apreciar una línea que se mantiene en todas las reformas que se han emprendido en la segunda mitad del siglo pasado hasta hoy. Nos referimos al fuerte control burocrático que se ejerce al determinar los contenidos de manera muy específica, que las editoriales aplicarán a su manera y hasta lo que se debe y puede enseñarse en las aulas. No es muy coherente este modelo con la aireada autonomía del profesorado y de los centros, que homogeneiza los libros de texto, cierra en alguna medida las posibilidades de «circular» por la sociedad de la información y participar de la universalización de los saberes abiertos, no por igual para todos y todas.

En el momento de redactar este escrito, los medios están aireando el conflicto entre quienes defienden que no se deben cambiar los libros de texto, en este momento en el que se inicia la implantación de la LOMCE con prisas, cuando no les ha dado tiempo a los editores para elaborar los «nuevos» textos. Algunas preguntas nos harán entender qué está ocurriendo. ¿Se sabe que los libros de texto no son obligatorios ni son los únicos que podemos usar en las clases? ¿Sabe el profesorado que existen metodologías que se caracterizan por no usar libros de texto? ¿Realmente, va a cambiar el conocimiento de Lengua o de Matemáticas que tiene el profesorado y va a ser muy diferente lo que aprenderán los y las estudiantes gracias a la LOMCE? ¿Hay nuevos programas capaces de transformar a los docentes solamente con leer el contenido? ¿No es imprudente hacer una reforma sin experimentar lo que se quiere implantar? ¿Cómo se las arreglará el profesorado para enseñar competencias y no contenidos? ¿Dónde se hace eso para recomendar ir a visitarlo? Lo que ocurre es que se parte de una desconsideración del saber práctico de los docentes, se duda de su profesionalidad, se les cree inferiores.

Si no se proporcionan los medios (antes hay que crearlos) que faciliten el uso de las tecnologías de la información y comunicación que, abordando los conteni-

dos mínimos (no minimizados) que divulguen ejemplos de buenas prácticas, ejemplos de cómo hacer lo que se venía haciendo, cabe esperar poco de nuevo en las aulas. Es necesario proporcionar modelos a «imitar» adaptados al currículum que se desarrolla normalmente. Nada se ha comentado en la retórica que ha envuelto a la LOMCE del reto que tiene el profesorado, de cómo se le va a ayudar, cuando con el Gobierno del PP han desaparecido las redes de perfeccionamiento y se ha borrado la conciencia de la necesidad de renovar pedagógicamente las aulas, necesidad a la que sería sensible si no se confiara tanto en la excelencia de unos pocos, en el endurecimiento de las exigencias y la separación de alumnos, con la argumentación de que la selección es la llave del problema de la deficiente calidad de nuestro sistema.

La cultura escolar no se determina al margen de las corrientes de pensamiento dominantes que, de manera continuada, se introduce en los discursos sobre lo que es importante, modela las prácticas y establece sus mecanismos de control. En nuestro tiempo es evidente la presión de las fuerzas de la economía para intervenir en la creación de centros, en su gestión, en los contenidos de los planes de formación en las prácticas...

Una nota sobresaliente de la LOMCE es la devaluación de las humanidades y el reforzamiento de las disciplinas o materias científicas. El conocimiento útil se ha impuesto al que no lo es. Es enormemente ilustrativo que se cree una materia para formar emprendedores y se suprime la de la ciudadanía. Llevar a los centros la educación empresarial y la formación para aprender a crear empresas es un claro ejemplo de los valores que están triunfando. Todo lo que no sea útil acaba relegado y desechado. El objetivo de esta política es el de lograr una mayor conexión entre las instituciones educativas y las empresas. Se ha reavivado el dilema clásico no resuelto de educar para el mercado laboral o formar espíritus cultos y formados. Se ha roto el equilibrio de las finalidades de la educación a favor de la eficiencia económica, de la rentabilidad, propiciado por la globalización de los mercados.

Recientemente, Ordine (2013) reivindicaba la utilidad de lo inútil con este pensamiento:

En este brutal contexto, la utilidad de los saberes inútiles se contraponen radicalmente a la utilidad dominante que, en nombre de un exclusivo interés económico, mata de forma progresiva la memoria del pasado, las disciplinas humanísticas, las lenguas clásicas, la enseñanza, la libre investigación, la fantasía, el arte, el pensamiento crítico y el horizonte civil que debe ía inspirar toda actividad humana.

Existen saberes que son fines en sí mismos y que, precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico

y comercial pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En ese contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores (p. 12).

Sujetos bien formados son la mejor garantía de que serán buenas y buenos trabajadores. No es una mera frase ocurrente, sino la proposición realista que entiende que la formación ligada estrictamente a las actividades para un trabajo concreto solo puede ser una fórmula válida para un momento puntual, pero será inútil en la perspectiva más dilatada de una sociedad cambiante, que es para lo que tendrá sentido una buena preparación de base que desarrolle capacidades que permitan su transferencia a múltiples situaciones.

Los itinerarios del currículo al final de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (el académico y el aplicado) se caracterizan por ser diferentes porque son desiguales. Sus contenidos no son equivalentes. La distinción *aplicado* versus *académico* suele corresponderse con otras distinciones: la formación más corta en el terreno aplicado, en lo manual, por un lado, con salida temprana al mundo del trabajo poco cualificado, y, por otro lado, está «lo intelectual». Lo aplicado, la práctica, lleva implícita la presunción de que es de menor importancia y menor prestigio, mientras que lo teórico, lo especulativo, lo académico es más valorado. Esta separación trasciende en muchos casos a la desigual valoración de los desempeños laborales. De lejos nos llega —con Aristóteles— la frontera que se establece entre quienes son libres y disponen del tiempo de ocio (*otium*) que les permite poder desarrollar el pensamiento (la *theoria*), mientras que al esclavo lo que le compete es el mundo del trabajo. Puede pensar quien es libre y no hace lo que el esclavo está obligado a hacer.

Al alumnado que puede permanecer en la vía académica (la del pensamiento o teórica) no le vendría mal una inmersión en una formación algo más aplicada.

Referencias bibliográficas

- ARROYO, M. (2013). «Los colectivos depauperados repolitizan los currícula». En J. Gimeno Sacristán (2012). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 128-149). Madrid: Morata.
- INFORME OXFAM (2013). Publicado por Oxfam GB para Oxfam Internacional, ISBN 978-1-78077-424-4.
- OCDE (2000). *Knowledge and skills for life. PISA 2000*. OCDE.
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.

La LOMCE: Hacia una educación antidemocrática

Marina SUBIRATS

Datos de contacto:

Marina Subirats
Universidad Autónoma de Barcelona
E-mail: marina.subirats@gmail.com

Recibido: 24/06/2014
Aceptado: 09/09/2014

RESUMEN

La LOMCE, ley aprobada en España para regular el sistema educativo no universitario, implica, en diversos aspectos, un importante retroceso democrático en la legislación educativa española. En el artículo, se exponen tres dimensiones de este retroceso: los dispositivos destinados a jerarquizar al estudiantado, los recortes en la participación democrática de la población en el sistema educativo y el reforzamiento del autoritarismo, la centralización y los cambios curriculares destinados a favorecer la formación del «homo economicus», en lugar de educar para la ciudadanía.

PALABRAS CLAVE: política educativa, legislación educativa, educación democrática.

The Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE): Towards Undemocratic Education

ABSTRACT

The LOMCE, approved in Spain to regulate the educational system, represents a major step backwards in Spanish education legislation. This article presents three aspects of this step backwards: the various devices used to create hierarchies among students, cuts in the democratic participation of the population in the educational system and the curricular reinforcement of authoritarianism, centralisation and changes intended to promote the education of «homo economicus» instead of education for the people.

KEYWORDS: educational policies, education legislation, the democratisation of education.

Es necesario considerar que, si bien la educación es un factor de equidad social, ciertos niveles de equidad son necesarios para que sea posible educar con posibilidades de éxito. No se trata de preguntarnos cuál es la contribución de la educación a la equidad social, sino a la inversa, ¿cuánta equidad social es necesaria para que haya una educación exitosa?
Juan Carlos Tedesco.

Tedesco está en lo cierto cuando nos indica que difícilmente podremos obtener una educación exitosa en una sociedad en la que no exista un cierto grado de equidad, si por educación exitosa entendemos una educación que consiga que toda la población llegue al nivel de estudios más alto posible en cada etapa histórica. Un objetivo profundamente democrático que solo se alcanza en sociedades que han logrado un nivel consolidado de democracia y que luchan por mantenerla y ampliarla cada día.

Si se concibe, en cambio, la educación como un instrumento de reproducción y legitimación de las clases sociales —y especialmente de la clase media alta característica de nuestras sociedades actuales—, el sistema educativo se convierte en una carrera de obstáculos en la que solo sobrevivirán algunos, y se diseña para que estos coincidan con aquellos que tuvieron la suerte de nacer en el lugar adecuado. El éxito de la educación consistirá entonces, precisamente, en lo contrario de lo que se pretende en una sociedad democrática: consistirá en que el sistema de filtros sea tan perfecto que no deje pasar a nadie de los no previstos. Es decir, en que el sistema educativo fabrique a su término una jerarquía perfecta, que legitime y consolide los privilegios ya heredados por nacimiento.

Teniendo en cuenta tales hechos, ampliamente comprobados en diversas sociedades, el análisis de la LOMCE produce una sensación de incredulidad. ¿Cómo es posible que un país trate de emprender un camino de regreso al pasado en un tema tan sensible y central de nuestra vida social como es hoy la educación? ¿Desconoce, quien ha inventado semejante ley, las distintas vertientes que hacen de ella un elemento fundamental para el funcionamiento del progreso económico y de la democracia? ¿Cómo explicar que el ministro que avala una ley tan retrógrada se presente, incluso, como sociólogo? Preguntas múltiples frente a un texto inaceptable y, como se ha visto, netamente inaceptado por una gran parte del mundo educativo español.¹ Preguntas que tienen una sola respuesta: se trata de

1 Las críticas a la LOMCE son tan numerosas que se hace difícil condensarlas en pocas referencias. Para algunas de ellas véase, por ejemplo, los manifiestos del Foro de Sevilla (2013) o del Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2012), entre muchos otros textos y artículos.

una ley concebida desde una visión antidemocrática, contraria a la equidad. En una sociedad en que crece la inequidad, la educación no escapa a esta tendencia. La LOMCE es la demostración palpable de ello, más allá de cualquier argumentación o declaración de intenciones.

Pero ahí está esta ley, mal que nos pese, y hay que analizarla y desmenuzarla para mostrar las líneas de fuerza que la sostienen, aunque solo sea para que todo ello quede claro y podamos enterrarla definitivamente lo más pronto posible.

Me ocuparé en este artículo de algunos de sus aspectos, dado que mis colegas abordarán otros puntos. En primer lugar, del carácter profundamente discriminatorio que constituye su eje fundamental y, por supuesto, el elemento más preocupante y nocivo para la sociedad española. En segundo lugar, de la pérdida de participación y el aumento del autoritarismo que implica. Y, finalmente, de lo que supone para la educación en su concepto y en sus contenidos; la alteración, por así decir, del papel de la educación como transmisora de ciudadanía, de socialización para la vida en común. Tres ejes básicos de toda legislación educativa, a través de los cuales podemos descifrar habitualmente cuáles son las intenciones últimas del legislador, con respecto a las funciones del sistema educativo, cuál es su posición política, a quiénes trata de favorecer, qué intereses le impulsan. Y que, por supuesto, en el caso de la LOMCE permiten perfectamente descifrar tales enigmas.

Una ley profundamente antidemocrática

Dicho llanamente: la LOMCE es una ley profundamente antidemocrática, que pretende poner la educación al servicio de los intereses del capital y de la reproducción de las posiciones de poder. Es, en este aspecto, más cercana a los principios de una dictadura como la franquista que la propia Ley General de Educación, promulgada todavía en vida de Franco, en el año 1970.

¿En qué se basa esta afirmación? Para sustentarla, es necesario recordar cuáles son las funciones del sistema educativo en las sociedades actuales. Hay una primera función que es la reconocida por toda la población: transmitir a las generaciones jóvenes los elementos culturales considerados básicos para que puedan adquirir la ciudadanía, es decir, formar parte de un colectivo humano que comparte una sociedad, un presente, un futuro y un pasado. A esta función se añade otra, también reconocida por la población: establecer una primera jerarquía entre las personas de las nuevas generaciones, de manera tal que se facilite tanto su inserción en el mercado de trabajo como la selección que realizan las empresas e instituciones a la hora de contratar su personal. Esta segunda función es casi la más movilizadora en nuestra sociedad, la que ha generado el gran interés de las familias en la educación de sus hijos e hijas, dado que los puestos laborales y sociales a los que podrán aspirar están vinculados a las titulaciones alcanzadas en el sistema educativo.

De esta segunda función se deriva otra sumamente importante para la estabilidad del sistema social y la credibilidad de la democracia. Uno de los pilares básicos del sistema democrático —incluso, probablemente, aquel que podríamos considerar fundamental— es la igualdad. Un principio de igualdad sumamente abstracto, pero muy invocado por la ciudadanía. Sin embargo, esta idea de igualdad no supone igualdad de recursos, ni de propiedades, ni de ingresos. ¿En qué consiste, pues, la igualdad? En el ámbito económico, se ciñe a un aspecto: la igualdad de oportunidades. Es decir, si bien está claro que para una misma generación existen grandes desigualdades, ello se considera producto de una diversa contribución al bienestar de la sociedad: no todos los individuos tienen las mismas capacidades, los mismos talentos, no todos realizan el mismo esfuerzo. Aun con todo lo discutible que pueda parecer esta idea, podemos considerarla ampliamente aceptada. Lo que ya no es aceptable en democracia y bajo el principio de igualdad es que la posición de clase en la que se encuentra una familia tenga que condicionar las posiciones de la generación siguiente. Por decirlo en términos corrientes: que quien nace en la clase trabajadora esté destinado a permanecer en ella para siempre, lo mismo que quien nace en la clase alta. La igualdad que debe garantizar una sociedad democrática —a falta de un progreso en la igualdad real de recursos y más aun en un momento en que lo que está creciendo es la desigualdad económica— es, por lo menos, la igualdad de todos los miembros de las generaciones jóvenes para poder alcanzar cualquier puesto de trabajo y cualquier posición social, con toda independencia con respecto a la clase social en la que hayan nacido.

Esta igualdad de oportunidades solo queda realmente garantizada si existe un sistema educativo que no seleccione en función del origen social, sino de la capacidad y los méritos individuales; haber pasado de una sociedad patrimonial a una meritocrática ha sido un gran avance. Por supuesto, no hemos escapado a la creación continua de jerarquías que son aun aceptadas como algo necesario en todos los ámbitos; tendemos a crearlas a partir de cualquier tipo de diferencia, a veces incluso minúscula. Ahora bien, aun aceptando las jerarquías, el principio democrático exige que las que se derivan del sistema educativo no tengan relación con el origen social de los individuos, sino con su talento, su esfuerzo y sus capacidades, única manera de garantizar que se aprovechan todos los talentos naturales y que las contribuciones al bienestar social a través del trabajo van a ser lo más elevadas posible. En el caso español, el éxito educativo sigue estando vinculado al origen social, pero en los últimos treinta años este vínculo se ha ido atenuando, gracias a una política educativa adecuada.²

2 Según los cálculos que pudimos efectuar a través de la «Encuesta de hábitos y formas de vida en la Región Metropolitana de Barcelona», hacia 1995, la diferencia de probabilidades de alcanzar un título universitario en función de la clase de origen era, en esta zona, de uno a cinco, por

En general, hay una serie de rasgos de las políticas educativas que permiten medir su voluntad democrática. De modo sintético, podemos citar los siguientes, entre los más reconocidos en el ámbito internacional:

- 1) Que el acceso a la educación, en todos sus niveles, no dependa de la capacidad económica de las familias. Para cumplir este requisito, la educación debe ser gratuita desde el inicio hasta la universidad.
- 2) Que las instituciones educativas tengan una calidad homogénea, de modo que no exista una jerarquía —real o construida por la opinión pública— de tipos de centros.
- 3) Que lo que solemos llamar el «tronco común», es decir, el tramo educativo universal, que debe ser cursado por todos los individuos, sea lo más largo posible. Este requisito necesita una explicación: como he dicho anteriormente, existe un hábito muy arraigado en nuestras sociedades consistente en convertir las diferencias en desigualdades y en jerarquías, de modo que la especialización en unas u otras disciplinas no suele ser entendida como tal sino como una clasificación que canaliza a los individuos jóvenes hacia unos ciclos de estudios más o menos prestigiosos, con la característica, además, de que es muy difícil cambiar de ciclo una vez se ha entrado en uno poco prestigioso. Alargar el tronco común a toda la población permite retrasar las opciones perdedoras y dar más oportunidades a quienes por familia están peor situados.
- 4) El tipo de evaluación usado en un sistema educativo. Los exámenes, reválidas, controles, etc., suelen ser dispositivos que, más que medir el grado de conocimiento adquirido por el alumnado, están concebidos para evaluarlo y establecer jerarquías, de modo que siempre se tiende a suspender a una parte del alumnado. De una manera general, puede decirse que se trata de una práctica absurda cuando se aplica a los tramos de educación obligatoria: supone que, a priori, ya se establece que no toda la población joven es capaz de asimilar la formación considerada básica para pertenecer a una sociedad. El control de conocimientos es necesario en los tramos de formación que capacitan para acceder a una profesión, puesto que el acceso a un puesto profesional concede una capacidad de acción que debe ser acreditada, pero, en cambio, no tiene sentido cuando hablamos de la educación básica e incluso de la secundaria, en la que se trata de que todo el alumnado adquiera unas determinadas capacidades, y el trabajo del profesorado debe consistir en lograrlo, no en etiquetar y clasificar a los individuos,

comparación entre una procedencia de clase trabajadora y una procedencia de clase alta. Once años más tarde se había reducido: era ya tan solo de uno a tres y medio, aproximadamente, lo cual supone una enorme reducción del peso del origen social en los resultados académicos (Subirats, 2012).

creando desigualdades que tienden a convertirse en inamovibles desde la infancia. Cuanto más un sistema educativo pone el énfasis en los controles y los exámenes, más muestra la importancia de una voluntad clasificatoria por encima de una voluntad educadora.

Pues bien, si tenemos en cuenta estos cuatro criterios como referencia para medir el grado de valor democrático que podemos atribuir a la LOMCE, el resultado obtenido muestra como esta supone un retroceso en comparación con la política educativa de la etapa democrática.

Con respecto a la gratuidad de la educación: aunque la LOMCE no se refiere directamente a ello, hay toda una serie de medidas que tienden a deteriorar la educación pública y a favorecer a la privada, medidas que ya se han puesto en práctica a partir de los recortes presupuestarios. De hecho, en España, y como consecuencia de la etapa franquista en que no se construyeron escuelas públicas, la segmentación entre pública y privada/concertada se ha ido transformando en el mecanismo principal de reproducción de las posiciones de clase, razón por la cual el conflicto entre escuela pública y privada/concertada se ha convertido en el núcleo central de la política educativa. La existencia de dos redes de diverso prestigio social ha acabado dificultando la igualdad de oportunidades, dado que la educación privada no está obligada a asumir las situaciones más difíciles, como la admisión de alumnado inmigrante, mientras, en cambio, es también sufragada con dinero público, complementado casi siempre con dinero privado. Toda política educativa que, en lugar de tender a reforzar la educación pública, trate de convertirla en un sector residual destinado a la población de escasos medios, muestra su carácter antidemocrático y está utilizando la educación como forma de reproducción de las élites.

El apoyo a la enseñanza privada se hace evidente en diversos artículos de la LOMCE. Por una parte, se establece la posibilidad de concertar las escuelas privadas de un solo sexo. Este hecho tiene, por supuesto, connotaciones que van más allá del apoyo a la privada, y que están, en relación con la concepción de los géneros, apoyada por la Iglesia. Pero hay otro dato realmente preocupante: en el apartado relativo a los conciertos, la LOMCE estipula que «Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional» (LOMCE, texto publicado en el BOE, el 10/12/2013, art. 16, apart. 8). Es decir, las escuelas privadas pueden ser construidas en suelo público. Todas las ventajas para los centros privados, que, como es sabido, exigen cuotas a veces altísimas a su alumnado y que acaban siendo en su mayoría espacios de privacidad de determinados grupos sociales.

Paralelamente, los recortes que se han operado en la financiación de la educación han incidido, obviamente, sobre la calidad de la educación pública. Aun-

que los diversos estudios que se han realizado para comparar los conocimientos reales del alumnado de las escuelas públicas y las privadas muestran que no hay diferencias significativas estables³ —mientras en cambio sí las hay en las notas de los exámenes, superiores entre el alumnado de la privada y concertada, por razones evidentes— las campañas de desprestigio de la escuela pública son constantes. Y, sin embargo, paradójicamente, la distribución del alumnado entre educación pública y privada es casi estable: de 2010 a 2014, los porcentajes de alumnado de la pública y la privada se han mantenido en España, con un ligero decrecimiento de esta última, que en el caso del alumnado de bachillerato alcanza casi un punto porcentual.⁴ ¿Un fallo de la política del PP? Hasta cierto punto: la escolaridad privada cuesta dinero, y la clase media está abocada a un proceso de disminución de los ingresos que forzosamente la está llevando a recortar por donde puede.

Veamos el tercer aspecto, vinculado a la multiplicación de divisiones curriculares que, bajo un pretexto de correspondencia con distintos tipos de capacidades, en realidad tienden a encasillar a la población en vías que conducen a distintos destinos sociales. La LOMCE, como era previsible, utiliza este instrumento de segregación. Mientras la ESO fue concebida como una enseñanza obligatoria y común a toda la población, que precedía cualquier tipo de especialización, la LOMCE manipula profundamente la ESO, introduciendo diversos caminos diversificadores ya a partir del segundo curso, es decir, de los trece años, por medio de los llamados programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento (art. 27). Una segunda vía divisoria es la introducida por una formación profesional básica a partir del tercer curso de ESO; y una tercera es la división, en el cuarto curso de ESO, entre enseñanzas académicas y enseñanzas aplicadas. La primera conduce al Bachillerato, la segunda a la Formación Profesional. La intención que llevó a configurar la ESO como Educación Secundaria Obligatoria común a toda la población en los años ochenta queda, pues, hecha trizas. A partir de segundo curso de ESO, una parte del alumnado será apartado de la vía principal que conduce hasta la universidad y quedará aparcado en vías secundarias: la división clasista queda ya establecida. Y sabemos por múltiples estudios que esta división está es-

3 En mi etapa de concejala de educación en Barcelona, se realizó durante varios años un estudio destinado precisamente a conocer empíricamente si hay o no diferencias entre los conocimientos reales —no con respecto a las notas obtenidas— del alumnado de ambos tipos de centros. Los resultados mostraron que las diferencias eran muy escasas e iban en ambos sentidos, dependiendo del tipo de conocimientos y del curso estudiado (Rué y Amador, 2006).

4 El porcentaje de alumnado en los centros privados y concertados ha pasado de un 25,98% del total, en el curso 2010-2011, a un 25,05%, en el curso 2013-2014, según los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>> y elaboración propia.

trechamente vinculada a los orígenes sociales del alumnado (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1989; entre otros muchos).

Finalmente, la LOMCE pone un énfasis extremo en las evaluaciones, uno de los temas a los que dedica más atención. Las evaluaciones se multiplican: en tercero de primaria, al final de ella, en cada curso de la ESO, al término de ella, y se despliega una enorme casuística relativa a quiénes podrán repetir, en función de qué materias aprobaron, etc., dando por supuesto en todo momento que una parte importante de la población infantil y adolescente no podrá seguir el ritmo requerido y está destinada al fracaso. Algo que una ley educativa nunca debería presuponer, por lo menos, para los tramos de educación obligatoria.

He dicho al principio de este artículo que la LOMCE presenta aspectos más retrógrados incluso que la LGE, promulgada durante el franquismo, en 1970. En efecto, la LGE fue una ley que tendió a democratizar la educación a través de facilitar el acceso a ella, eliminando muchas de las barreras anteriores, alargando el tronco común desde los diez a los catorce años, creando las bases para una educación mixta de chicos y chicas. Naturalmente no se trata ahora de reivindicar aquella vieja ley, sino de lamentar que, con la distancia de más de cuarenta años, la LOMCE presente un carácter y una intención política opuesta: la voluntad de discriminar, de consolidar una barrera entre clases sociales en el acceso a la educación, de dificultar que la gran mayoría de las personas jóvenes puedan llegar a los estudios superiores. Es evidente que el gran salto educativo que se ha producido en España en los últimos treinta años no hubiera sido posible con una ley como la LOMCE; y que, si esta ley se consolida en el ordenamiento del sistema educativo español, los niveles educativos de la población, lejos de progresar, van a retroceder en los próximos años, y van a descender los niveles de cualificación de las próximas generaciones. Algo que debe ser observado de cerca: en algún momento habrá que pedir cuentas al Partido Popular por una legislación académica tan retrógrada que perjudicará, al mismo tiempo, a muchas personas y al conjunto del país.

Más autoritarismo, menos participación

Uno de los grandes avances de la democracia ha sido, en España, la generalización de la idea de participación. La Constitución de 1978 no solo rompe con la idea de que el gobierno debe ejercerse desde una autoridad superior, sino que proclama, desde el artículo primero, que «la soberanía reside en el pueblo español». Este principio fue sumamente importante a la hora de configurar las instituciones democráticas en toda la etapa de los años ochenta: las directrices últimas de la educación no emanan de una autoridad superior, sino que están vinculadas a las capacidades y al control de las diversas instituciones que tienen relación con ella. La Constitución afirma exactamente que: «Los profesores, los padres y en su

caso los alumnos intervendrán en el control y «gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos» (*Constitución Española de 1978*, art. 27.7). De aquí que los órganos de participación, y especialmente los consejos escolares, fueran concebidos como piezas fundamentales, a través de las cuales la sociedad influye en la educación, la modifica de acuerdo con las necesidades que van surgiendo y corrige los errores de las direcciones que pudieran producirse.

Es cierto que, con el paso del tiempo y la disolución del impulso democrático que imperó en los años ochenta, los organismos de participación han ido perdiendo importancia, mientras ganaban peso las demandas de mayor autoridad y profesionalidad en la dirección de los centros. La participación no es una actividad política fácil: puede caer en el burocratismo y en la rutina, puede ser manipulada por las direcciones de los centros. Pero, después de haber presidido durante siete años el Consejo Escolar de Barcelona y de haber participado durante otros tantos en el Consejo Escolar del Estado, creo que tengo experiencia suficiente para decir que se trata de organismos de extraordinaria importancia. En gran parte, es en ellos donde se dirimen los conflictos que enfrentan a los diversos sectores sociales, de modo que la marcha de la educación responde en gran medida a las relaciones de fuerza presentes en la sociedad, a sus intereses, su amplitud, sus puntos de vista. Lo mismo ocurre en los centros educativos. A través de estos organismos la educación se ha hecho en España más flexible, más capaz de cambio, más cercana a la sociedad. Y, por supuesto, menos autoritaria. Rasgo que la hace aparecer menos segura, más discutible, y que ha conducido a que todo el mundo acabe opinando sobre ella, hasta el punto de poder ponerla en cuestión.

Esta vulnerabilidad, hay que tenerlo en cuenta, no se cura con más autoritarismo, sino precisamente con más participación, fórmula inversa a la que esgrime la LOMCE. A diferencia del impulso democrático que abría todas las posibilidades a la participación, la LOMCE responde a un concepto elitista, según el cual la autoridad reside en las instituciones en la forma lo más centralizada posible, de modo que, a todos los niveles del sistema educativo, se produce una disminución de la participación y un aumento del autoritarismo. La LOMCE recentraliza la ordenación curricular, ampliando la participación del gobierno y recortando los porcentajes correspondientes a la programación de las comunidades autónomas; en relación con la enseñanza de las lenguas cooficiales en determinadas Comunidades Autónomas, pretende recortar su uso y presencia, haciendo prevalecer las preferencias de unas pocas familias sobre el ordenamiento general. Los consejos escolares pierden su capacidad de decisión y de gestión para pasar a ser meramente consultivos. Las decisiones corresponderán exclusivamente al director/a, que pasan a ser nombrados por la administración, de modo que se refuerza toda la línea jerárquica, destruyendo lo que tanto costó construir: la colaboración entre la co-

munidad y las direcciones y claustros de los centros. Bajo la etiqueta de la profesionalización se pasa a una dirección unipersonal para dar lugar a un «cuerpo de directores» experto en gestión, que suponemos deberá estar más atento a ella que a la educación. De nuevo, el pasado asoma: fue a través de las inspecciones y las direcciones como durante el franquismo se dirigió el sistema educativo y se introdujo en él un pensamiento autoritario ultraconservador totalmente controlado desde la jerarquía dirigente.

El homo economicus sustituye al ciudadano y la ciudadana desaparece

Pero es cuando vamos a los contenidos, a las materias a cursar, cuando los cambios operados con respecto a la LOE muestran de manera diáfana el concepto y las finalidades de la educación que inspiran la LOMCE. Presentada como si se tratase de un mero retoque a la LOE, en realidad, supone un giro de ciento ochenta grados. Y ello a pesar de que el preámbulo inicial levantó tantas críticas que fue convenientemente maquillado y modificado para tratar de ocultar tales finalidades.

En efecto, la LOE partía de un concepto educativo enraizado en la idea de ciudadanía, es decir, de la transmisión a las nuevas generaciones de un conjunto de conocimientos que les permitan conocer la sociedad en la que van a vivir e insertarse fácilmente en ella en tanto que sujetos de derechos y deberes. Este concepto y finalidad se reflejan en la organización general de las materias, pero quedan especialmente concretados en la materia de Educación para la ciudadanía.

Hay que recordar que la Educación para la ciudadanía ha sido introducida en muchos de los sistemas educativos de nuestro entorno precisamente como una materia que permite conocer las sociedades actuales y los desafíos que plantean a sus miembros, así como los derechos que les otorgan. Es cierto que, en España, esta materia tuvo problemas desde su primera formulación, cuando fue introducida a través de la LOE. Para la Iglesia y la derecha española, era una intromisión en un ámbito, el de los valores, que consideraban propio, y en el que no admitían injerencia del Estado ni reconocían la demanda de la sociedad. Un aspecto que fue especialmente polémico fue el tratamiento de la igualdad entre hombres y mujeres, principio profundamente combatido por la Iglesia por un conjunto de razones que he expuesto en otro lugar (Subirats, 1998). Introducir este tema en la materia de ciudadanía fue una apuesta valiente por parte del PSOE, en la legislatura de 2004, dado que países como Reino Unido, por ejemplo, programan esta materia sin ninguna referencia al tema de la igualdad entre los sexos (Arnot, 2009). Pero, al mismo tiempo, la Educación para la ciudadanía tampoco fue defendida por el profesorado progresista, que reclamaba que el

tema fuera tratado en forma transversal, como había sido propuesto por la LOGSE.

El resultado de tal debate fue negativo para la consolidación de la Educación para la ciudadanía, que fue recortada, incluida solo en unos pocos cursos y paulatinamente vaciada de contenido, al ser objeto de ataques constantes por parte de algunas Autonomías gobernadas por el PP. Sin embargo, tenía el mérito de ser un primer paso en la inclusión del conocimiento de derechos y deberes ciudadanos, de las instituciones y del desarrollo de la cuestión de la igualdad entre hombres y mujeres. Con la LOMCE, la materia desaparece sin dejar rastro, y reaparece la obligación de cursar religión o valores éticos, a elección del estudiantado o de las familias, en la más pura negación del carácter laico del Estado. Con ella, desaparece un gran número de enseñanzas fundamentales para la convivencia en una sociedad moderna; solo aparece, como sustitutivo de esta materia, una vaga mención a la educación cívica y constitucional.

Fuera, pues, el concepto de ciudadanía, el aprendizaje de derechos y deberes de los ciudadanos y fuera toda referencia al concepto de igualdad. En su lugar, en cambio, aparecen otros conceptos: la «empleabilidad» y la competitividad ya desde el preámbulo: «El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro» (preámbulo del texto de la LOMCE, publicado en el BOE, el 10/12/2013); el «espíritu emprendedor», la iniciación a la «actividad emprendedora y empresarial», la «creación de empresas», etc., se van sucediendo en el texto como actitudes a desarrollar o materias a impartir. Ya no se trata de formar ciudadanos y ciudadanas, sino empleados y emprendedores; aprovechando la angustia de toda una nación frente a más del 50% de las personas jóvenes desempleadas, la LOMCE trata de hacernos creer que esta situación se debe a que el sistema educativo no las preparó suficientemente para que puedan incorporarse al mercado de trabajo, y que, ahora sí, la educación va a lograrlo. Pobre triquiñuela para esconder algo perfectamente evidente para la población: la empleabilidad depende, fundamentalmente, de la existencia de puestos de trabajo, estos puestos que han desaparecido con la crisis económica y las facilidades creadas por la legislación laboral del PP para el despido y la amortización de plazas.⁵ Pretender que la educación

5 Incidentalmente: hay amplia evidencia empírica de que la relación entre niveles educativos y empleabilidad es extremadamente fluctuante. En épocas de pleno empleo, las empresas suelen contratar a estudiantes que no han terminado los estudios, mientras en época de elevado desempleo, como es la actual, ni siquiera la acumulación de títulos académicos asegura una contratación adecuada. La variable independiente, por así decir, es siempre la necesidad de la empresa, no el nivel educativo de la fuerza de trabajo, que se forma en la empresa cuando es necesario. Este hecho es precisamente el que hace casi imposible la planificación de la educación en función de las necesidades del mercado de trabajo.

permitirá mejorar la empleabilidad y, más aun, pretender que formará emprendedores exitosos es, una vez más, tergiversar la realidad con argumentos falaces.⁶

La sustitución del concepto de ciudadanía por el énfasis en la empleabilidad no se debe, pues, a un reajuste del sistema educativo en función de unas necesidades reales, sino a un cambio de punto de vista con respecto a la propia población: es la sustitución del ciudadano por el «homo economicus», el hombre como productor para un mercado competitivo, la adaptación del individuo a las necesidades productivas del capital. Todos al servicio del capital y de sus necesidades: aparentemente este es el destino último de los seres humanos. Tampoco es tan sorprendente en un país que ha dejado de ser una comunidad, una patria, una cultura, para convertirse en una marca, la «marca España». ¿Para qué aprender nada que no repercuta en el mayor beneficio para tal marca, y, sobre todo, para quienes la utilizan y la aprovechan en beneficio propio?

Y, cuando me refiero al «homo economicus», es con toda propiedad con respecto al género. La LOMCE ha tenido el detalle de introducir siempre —o casi— «hombres y mujeres» en sus enunciados, corrigiendo incluso algunos masculinos de la LOE. Pero ahí termina su interés por la igualdad: del destino y la educación de las mujeres nada se dice en particular; toda la ideología subyacente está impregnada por la subordinación de las personas a las necesidades del capital y a la vieja jerarquía androcéntrica en la que la producción material es el eje de la vida. Cada uno y cada una, pues, al lugar que les corresponde, con la legitimidad que confiere la sanción escolar para tal clasificación.

Frente a tal programa, solo cabe esperar que la LOMCE no llegue a aplicarse, o que se aplique durante tan poco tiempo que no pueda modificar los ritmos de crecimiento educativo que se han experimentado en España en los últimos decenios. Y, sobre todo, que no llegue a perjudicar a las futuras generaciones. Todos los indicios existentes hacia mitad de 2014 permiten pensar, por suerte, que la vigencia de esta ley será corta, como lo fue la de la LOCE, su predecesora, que no llegó a aplicarse, y que pronto podremos ocuparnos de los problemas realmente importantes en la educación actual, sin tener que volver la vista al pasado para remachar evidencias que ya creíamos superadas.

6 El énfasis en la formación para el emprendimiento es, de nuevo, una burda manipulación. La tendencia que se observa en este momento en el mundo no es precisamente la del crecimiento del trabajo autónomo, sino la de su paulatina contracción, impulsada por la concentración de capital, la expansión de las grandes corporaciones y el cierre de gran número de pequeñas y medianas empresas y comercios. Pero impulsar el emprendimiento tiene la ventaja de que los fracasos pueden atribuirse al emprendedor y que, además, esta es una figura que resulta atractiva para las personas jóvenes, al proponerles una posibilidad de autonomía y de creatividad de la que suelen carecer los trabajos asalariados.

Referencias bibliográficas

- ARNOT, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2013). *La LOMCE, una ley agresivamente ideológica elaborada al margen del consenso*.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978.
- FORO DE SEVILLA (2013). *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata.
- LOMCE, texto publicado en BOE, el 10/12/2013.
- RUÉ, J., y AMADOR, M. (coords.) (2006). *Els coneixements i les oportunitats educatives a la ESO. Barcelona, 2001, 2003 i 2005. Síntesi de les principals dades detectades*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- SUBIRATS, M. (1998). «Cuando lo personal es político y es política». En M. Subirats (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- (2012). *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en el umbral del siglo XXI*. Barcelona: UOC.

Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad

Ángel I. Pérez Gómez

Datos de contacto:

Ángel I. Pérez Gómez
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Facultad de Ciencias
de la Educación
Campus de Teatinos
Universidad de Málaga
29071 Málaga
E-mail: apgomez@uma.es

Recibido: 11/09/2014
Aceptado: 03/10/2014

RESUMEN

La evaluación de las competencias o cualidades humanas que cada aprendiz ha de desarrollar de manera singular para afrontar la complejidad de la era digital contemporánea es incompatible con las reválidas, test y pruebas externas estandarizadas, iguales para todos. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital —autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación— son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos «de papel y lápiz», como los test estandarizados o las reválidas externas; requieren, por el contrario, herramientas y procesos más complejos, plurales y flexibles como la observación continua de los equipos docentes sobre el quehacer y los procesos y productos de los aprendices (Soto Gómez, 2014). La LOMCE,¹ fiel exponente de la pedagogía conservadora del movimiento GERM,² recupera las reválidas, pues apuesta por la estandarización de aprendizajes superficiales en lugar de potenciar el desarrollo singular de cada aprendiz hasta el máximo de sus posibilidades.

PALABRAS CLAVE: evaluación externa, reválidas, estándares, LOMCE.

External Assessment in the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). Final exams, exclusion and competitiveness

ABSTRACT

The assessment of individual skills or human qualities that each learner has to develop to deal with the complexity of the modern digital age is not compatible with external, standardised

1 Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

2 Global Education Reform Movement.

final exams and tests, which are the same for everyone. The most important qualities of learning in the digital age —self-determination, initiative, creativity, critical thinking, problem solving and self-evaluation— are difficult to evaluate using cheap, mass «paper and pencil» instruments, such as standardised tests, or external final exams. These qualities require, instead, more complex, pluralistic and flexible tools and processes, such as the continuous observation of teaching teams regarding the work and the processes and products of every learner. The LOMCE, faithful exponent of the conservative pedagogy of the Global Education Reform Movement (GERM), returns to final exams, supporting the standardisation of superficial learning rather than enhancing the unique development of all learners in order to reach their fullest unique potential.

KEYWORDS: external assessment, final exams, standardisation, the LOMCE.

Nada hay más peligroso que precipitarse, con la máxima eficiencia, en la dirección equivocada
(Wolfgang Sachs).

La intencionada y confusa utilización política de las evaluaciones externas

Arne Duncan, secretario de Educación de EE. UU., en el Gobierno de Obama, responsable del programa «Racing to the top», que ha continuado la política de George Bush, inundando las escuelas de competitividad y test externos anuales, el pasado 24 de agosto, reconocía que esa política ha agotado el oxígeno cultural de la escuela, arruinando el placer de aprender y enseñar, y que, por tanto, aplazaba un año la utilización de los test para evaluar, alumnos, profesores y centros. ¡Un año de vida, de oxígeno escolar!, reconociendo que es esta política la que ha deteriorado la vida escolar haciendo las aulas irrespirables.

Hace unos meses, a propósito de la publicación de los resultados de las pruebas de PISA sobre resolución creativa de problemas (definida por PISA como «la capacidad de participar en un proceso cognitivo para entender y resolver problemas donde no hay un método de solución inmediatamente obvio»), aparece de nuevo la manipulación del Gobierno conservador en España de estos resultados en un alarde de interpretación cínica de los mismos para apoyar la LOMCE, la ley educativa más sectaria y menos consensuada de la historia de la democracia española. España aparece esta vez con unos resultados peores y más preocupantes (23 puntos por debajo de la media de la OCDE, el puesto 23 de 28 países de la UE.) A diferencia de resultados españoles anteriores de PISA, estas diferencias parecen significativas y ponen de manifiesto lo que ya es un lugar común en la

investigación pedagógica: el sistema educativo español, atrapado en el academismo, la memorización y la reproducción de datos o contenidos abstractos, descontextualizados y desconectados de los problemas reales de la vida cotidiana, no prepara a los ciudadanos para pensar, comprender y actuar en el complejo mundo contemporáneo.

Es sorprendente la interpretación cínica de estos resultados cuando la secretaria de Estado de Educación llega a afirmar que precisamente con la nueva ley se pondrá remedio a esta insostenible situación de fracaso. La LOMCE y las políticas de recortes y austeridad del Gobierno conservador español proponen e inducen políticas y pedagogías que agravan precisamente la situación actual. Como muestras seleccionaré las siguientes:

- La desconfianza y despreocupación por el docente y su desarrollo profesional, el incremento de alumnos por aula, la reducción de plantillas y la amortización de las vacantes. No menos importante, la estrategia de fomentar desde la administración el desprestigio de la escuela pública y la culpabilización de los docentes (Santos Guerra, 2014; Pérez Gómez, 2014).
- El fortalecimiento de la repetición de curso, una medida tan estéril como costosa, según los estudios de la propia OCDE, pues nada repara y simplemente abre el camino para el abandono o para la segregación temprana. En España, el escandaloso porcentaje de repetidores —el 40% ha repetido al menos una vez al cumplir quince años— baja la media en esta prueba de PISA en casi 40 puntos.
- La definición centralizada de un currículum exhaustivo y enciclopédico, que conduce a un aprendizaje superficial y memorístico de datos, informaciones, fórmulas y clasificaciones. El abandono de las áreas que desarrollan la creatividad, la sensibilidad artística en todas sus manifestaciones y el pensamiento crítico. La desconsideración de las humanidades, las artes, la filosofía, la educación para la ciudadanía en el currículum y la introducción de la religión confesional.
- La recuperación de las reválidas y pruebas censales externas que inevitablemente priorizarán los instrumentos tipo test de elección múltiple, el aprendizaje memorístico y la reproducción mecánica, además de poner de manifiesto la nula confianza en la capacidad de evaluar de los docentes y en su honestidad profesional. Esta medida me parece una de las más graves y preocupantes, por ello, ocupará el eje central de estas reflexiones.

Todas estas medidas de política educativa se encuentran en las antípodas de aquellas que orientan los sistemas educativos de los países con mejores resultados (Singapur, Finlandia, Canadá) y que básicamente coinciden en fortalecer la preparación y selección profesional del docente, estimular la confianza en el profesora-

do, ampliar sus márgenes de autonomía, reducir drásticamente la ratio profesor alumno, fomentar la enseñanza personalizada con amplios grados de optatividad, y potenciar la atención tutorial cercana a las necesidades singulares de cada uno de los aprendices, para que desarrollen su capacidad de pensar, sentir, indagar, aplicar, valorar, diseñar, experimentar y crear.

Las «reformas» educativas neoliberales. Estandarización y negocio

Es difícil entender las tensiones políticas que se están produciendo en los sistemas educativos contemporáneos sin entender la virulencia de las presiones del mundo corporativo y financiero para apoderarse de este ámbito clave de la actividad social, tan relevante para sus objetivos generales y tan atractivo para sus negocios particulares.

Llevamos ya varios años conviviendo con un capitalismo desbocado que no admite regulaciones. Nos encontramos en medio de la tormenta, de la transición a un paisaje distinto del capitalismo. En los años ochenta, Margaret Thatcher y Ronald Reagan fueron los primeros políticos de grandes partidos situados a la derecha del centro que se aventuraron a romper el consenso de la posguerra. El colapso de la Unión Soviética a finales de los ochenta da alas a un neoliberalismo económico eufórico que se lanza a derrocar las conquistas de los trabajadores, la mayoría de la población, a lo ancho y largo de todo el mundo. Su programa de política económica proponía adelgazar los gobiernos, lo público, la sociedad, para engordar el ámbito de lo privado, la competitividad, la desregulación, el sálvese quien pueda.

Imponer este modelo económico tan perverso para la mayoría de la población requiere, sin duda, una potente legitimación ideológica, una justificación social que necesita de un dispositivo escolar con funciones ocultas bien peculiares: ofrecer —bajo la lógica de la homogeneidad y uniformidad pedagógica propia de la escuela de talla única—, una apariencia de igualdad de oportunidades que, de hecho, legitima las diferencias sociales al convertirlas en diferencias individuales. Al convertir en irrelevante la pedagogía escolar, la función compensatoria de la escuela se disuelve y las diferencias de origen social o cultural se consolidan como diferencias individuales debidas al supuesto mérito o esfuerzo personal.

Diane Ravitch, responsable clave en la configuración de las políticas educativas basadas en los test bajo la presidencia de Bush, ha criticado recientemente, en su libro *El imperio del error* (Ravitch, 2013), de forma despiadada el valor de los test, denunciando el desastre que han provocado en el sistema educativo de EE. UU. Digno ejemplo de honesta actitud intelectual por reconocer e incluso rectificar errores, lucha de manera incansable e intensa contra este modelo que ella

misma ayudó a construir, pues, atendiendo a los resultados de las investigaciones y del análisis de sus consecuencias en EE. UU., considera que estas «reformas» escolares conservadoras suponen la muerte de la escuela educativa. Implican directa o indirectamente el rechazo de los estudiantes a la escuela por la irrelevancia del aprendizaje, el incremento de la desigualdad, la segregación y el fracaso, el deterioro de la autonomía de los docentes y su desprofesionalización, y la sumisión progresiva del sistema educativo a las corporaciones multinacionales (Pearson, Gate, por ejemplo) que controlarán en su día la titularidad de los centros, la contratación del profesorado, la producción de materiales y recursos y la elaboración y aplicación de las pruebas y test.

A este modelo, que domina el panorama educativo de este país desde hace quince años y que ha cosechado resultados cada vez más deficientes, lo están imponiendo los gobiernos conservadores (entre ellos, el Gobierno del Partido Popular en España) bajo el movimiento denominado GERM (the Global Education Reform Movement), un poderoso movimiento conservador global, promovido y alimentado por las grandes corporaciones empresariales, que pretende convertir la educación en un producto de consumo y fuente de negocio.

Las líneas básicas del GERM se pueden concretar en las siguientes propuestas:

- Crear un clima y elaborar una narrativa de crisis de la escuela pública.
- Privatizar la titularidad o la gestión, estimulando la competitividad interna y externa y promoviendo la libre elección de centro.
- Imponer la uniformidad y la homogeneidad de un currículum reproductivo de contenidos disciplinares, irrelevantes y descontextualizados.
- Desarrollar la rendición de cuentas mediante test y pruebas objetivas externas.
- Provocar la desprofesionalización docente, ejemplificada en el programa TFA.³

Una pieza clave de este proceso en España en la actualidad es la contrarreforma educativa del partido conservador, plasmada en la LOMCE. La denominada reforma pretende imponer en las nuevas generaciones, negando el mismo concepto de educación incompatible con cualquier adoctrinamiento, una única forma de ver la vida, el conocimiento, la cultura y las relaciones humanas conforme al pensamiento único y los valores egoístas e insolidarios del modelo neoliberal-neoconservador, aderezados ahora y aquí con la singularidad del nacionalcatolicismo propio de nuestras tierras.

3 Teach For America propone la incorporación masiva a la docencia de licenciados de altas calificaciones, recién egresados con cinco semanas de preparación profesional, con el compromiso de mantenerse al menos dos años en ella (el 80% deja la docencia en el segundo o tercer año).

La medida central de esta estrategia conservadora es la medición del rendimiento académico de los estudiantes mediante test y pruebas objetivas externas, sin control alguno por parte de los docentes. Por ello, merece nuestra atención muy especial, puesto que la LOMCE comienza este perverso camino con la recuperación de las reválidas.

Las evaluaciones externas como acreditación. Reválidas, estándares comunes y diversidad personal

Sin modificar en absoluto la uniformidad y homogeneidad que impone el modelo de escuela industrial de talla única que ignora la diversidad y ahoga la creatividad, este movimiento reformista focaliza su atención en la elevación de los estándares comunes exigibles a todos los estudiantes en los diferentes grados y etapas escolares.

¿Cuáles son las cualidades humanas o competencias homogéneas que merece la pena desarrollar de manera uniforme en todos y cada uno de los ciudadanos? Al no defender ya nadie la existencia de una inteligencia general homogénea para todos sino la combinación singular de las múltiples formas de comprensión y acción en cada uno de los aprendices, ¿qué sentido tienen los estándares concretos comunes y uniformes? Y ¿qué decir de los contenidos? ¿Cuáles son los contenidos mínimos que requieren todos los ciudadanos y hasta qué nivel de desarrollo en los diferentes ámbitos del hacer humano? (Pérez Gómez, 2013; Joanne Yatvin, 2013).

Una vez superada la adquisición de las denominadas materias y recursos instrumentales, los códigos básicos de comprensión lingüística y matemática, en lugar de estándares comunes habría que hablar de estándares de valor equivalente, flexibles y aplicables a las múltiples y diferentes combinaciones de las trayectorias personales de cada aprendiz. Del mismo modo que en la vida adulta, los estándares de calidad han de adaptarse, cada vez más, a la singularidad de las diferentes formas de desarrollo personal y profesional de cada ciudadano.

Lo que debe preocuparnos como docentes comprometidos con la equidad es conseguir las *condiciones de igualdad para promover la equivalencia de oportunidades* (Pérez Gómez, 2012).

El problema que implica la medición del complejo desarrollo humano ha conducido a estrechar el objeto de valoración a lo que es fácilmente medible. De este modo, surgen los estándares comunes, patrones homogéneos de resultados de aprendizaje asequibles a la medición mediante test, que todos los aprendices tienen que conseguir y que sirven de base a las evaluaciones externas, las reválidas y los ránquines de personas, centros y países.

Cuando las pruebas externas de evaluación, censales, se convierten en el instrumento para valorar el rendimiento periódico de todo el alumnado del sistema educativo, se requiere simplificar y facilitar tanto su aplicación como especialmente su corrección. Con este propósito, se construyen los test de elección múltiple que a la postre son el recurso de toda administración.

Ahora bien, estas pruebas objetivas de papel y lápiz, los test, miden habitualmente, los procesos de pensamiento de orden inferior, la reproducción de datos e informaciones y la aplicación de fórmulas, pero eluden o son ciegos a los procesos mentales de orden superior: comprensión compleja, indagación, valoración, creatividad e innovación. Además, estas cualidades humanas superiores no manifiestan un desarrollo homogéneo, ni uniforme, sino que se caracterizan precisamente por la singularidad, la originalidad y la diversidad. Para comprobar su desarrollo no nos sirven los estándares comunes, sino procedimientos y criterios singulares, diversificados y personalizados, sensibles a la originalidad, innovación y creatividad. Hay que proclamarlo bien alto y bien claro: los estándares comunes sirven para valorar la calidad de la producción industrial en cadena, no para evaluar la creatividad y competencia del ser humano en cualquier campo de actividad.

Por otra parte, conviene recordar que no todo lo que se puede contar y medir merece realmente la pena. De hecho, las cosas más importantes de la vida se resisten a la medición, como, por ejemplo, el amor, la libertad, la generosidad. Las cualidades más importantes del aprendizaje en la era digital —autodirección, iniciativa, creatividad, pensamiento crítico, solución de problemas y autoevaluación— son difícilmente evaluables mediante instrumentos baratos y masivos «de papel y lápiz», como los test estandarizados (McThiege y Seif, 2010). ¿Cómo medir las emociones, las habilidades, los procesos, los comportamientos complejos, las actuaciones creativas en objetivas, homogéneas y económicas pruebas de papel y lápiz? (Reeves, 2010; Dede, 2007, 2010). Olvidamos frecuentemente la importancia de cultivar lo menos medible, como el deseo de aprender, la pasión por el descubrimiento, el placer de la expresión, la riqueza de la comunicación, la búsqueda de la autonomía y de la identidad singular de cada aprendiz.

Es fácil entender que incrementar el nivel o la exigencia de estándares comunes cada vez más exigentes no garantiza la mejora de la calidad de los aprendizajes si los estándares son erróneos o equivocados. Medir mejor lo que no merece la pena o lo que no tiene sentido es una equivocación que no incrementa el valor. El problema se sitúa no en el nivel de los estándares sino en su sentido y valor. Por ello, será necesario trasladar la pedagogía y la evaluación educativa desde los estándares comunes a los estándares singulares.

La capacidad de los docentes o expertos responsables, que observan, analizan y comprueban lo que cada aprendiz es capaz de pensar, decir y hacer, es el mejor

procedimiento de valoración de la calidad de los procesos y productos de cada aprendiz.

Por otra parte, cuanto más restringida es la gama de habilidades y conocimientos estándar, comunes, que enseña, evalúa y sanciona la escuela, más amplio será el espectro de excluidos y fracasados. Quienes no encajan en la talla única tienen muchas papeletas para el fracaso y la exclusión. Necesitamos reinventar el currículum y la evaluación educativa de modo que cada niño tenga la oportunidad de desarrollar una forma singular y personalizada de ser desde la infancia.

Los estándares comunes y homogéneos ahogan la posibilidad de la enseñanza personalizada, asumen la falacia de que todos los aprendices procesan la información de la misma manera, tienen la misma mezcla de habilidades cognitivas y perceptivas, y almacenan, organizan, recuperan y aplican el conocimiento de forma similar. Falacia, porque la investigación pedagógica, en general, y la neurociencia de manera más intensa en la actualidad (Blodget, 2011; Davidson, 2011) demuestran de manera insistente y progresiva que los aprendices aprenden a través de todos los sentidos y de forma diferente en función de la singular construcción biográfica de sus recursos internos, conscientes e inconscientes de percepción, interpretación, organización, toma de decisiones y actuación.

Evaluación y control

Definidos los estándares homogéneos, el GERM propone intensificar las políticas y programas de evaluación externa como control riguroso del cumplimiento de dichos estándares en todos y cada uno de los aprendices, una de cuyas concreciones la encontramos en la recuperación de las reválidas en la LOMCE. El colmo de dicha obsesión se ha materializado en EE. UU., donde se realizan pruebas anuales, mediante test externos de papel y lápiz para todos los estudiantes, y con repercusiones decisivas para todos los implicados. Los resultados de los test clasifican a los estudiantes, sirven para establecer el salario de los docentes e incluso su cese como docentes, así como para establecer ránquines entre centros escolares e incluso cerrar escuelas públicas y ofrecer su espacio a la iniciativa privada, las denominadas Charter Schools. Decisiones tan graves no pueden sustentarse en el resultado de pruebas objetivas y test de papel y lápiz de elección múltiple que, en el mejor de los casos, identifican resultados de aprendizaje de orden inferior y superficial, como hemos visto en los párrafos precedentes, y que dejan fuera del foco de valoración los componentes más importantes del desarrollo de las personas: conocimientos y habilidades de orden superior, valores, actitudes y emociones.

Además, como ha demostrado ya de manera insistente la investigación pedagógica (Darling-Hammon, 2013; Engel y Meier, 2010; Ravitch, 2013), la prolife-

ración de los test como instrumentos únicos de control y evaluación de los rendimientos escolares provoca graves distorsiones y perversiones en el sistema educativo entre las que podemos destacar las siguientes:

- Consolidan la primacía de aprendizajes superficiales, la reproducción de datos y capacidades cognitivas de orden inferior, en definitiva, la primacía de la cantidad sobre la calidad. ¿En qué año y quién descubrió América?, títulos y fechas de las obras de García Lorca, la tabla de las valencias químicas, por ejemplo. No hay manera de detectar mediante tales pruebas el desarrollo de las capacidades mentales de orden superior, las cualidades o competencias que requiere la formación del ciudadano contemporáneo, como por ejemplo: observar, indagar, analizar y valorar los factores que están condicionando la contaminación atmosférica y el deterioro del medio ambiente.

Digámoslo un vez más, ni la educación personalizada ni, por tanto, el desarrollo de competencias o cualidades humanas es compatible con los test, pruebas objetivas o reválidas estandarizadas e iguales para todos. Así, se entienden los resultados escandalosos de las investigaciones (Darling-Hammond, 2013), en las que se comprueba que cuantos más años pasan los aprendices en la escuela de pruebas estandarizadas menor es su interés, curiosidad y motivación por un aprendizaje relevante y mayor es la frustración y el desánimo de los docentes.

- En segundo lugar, los test sacrifican la magia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el altar de la medición y pervierten el currículum escolar. La obsesión contemporánea por esta rendición de cuentas mal entendida, en términos de resultados fácilmente medibles en test, reválidas o pruebas externas, no solo olvida la finalidad educativa de la escuela sino que margina, también, la enseñanza de los contenidos disciplinares y restringe los procesos de enseñanza y aprendizaje a una preparación academicista para superar las pruebas o los test. Más que explicar y trabajar contenidos se entrenan habilidades para superar con éxito los posibles ítems de una previsible prueba, mediante la repetición de los ítems de pruebas anteriores (Engel y Meier, 2010). Al reducir el sentido de la función docente a la preparación para los test, desprofesionaliza y deshumaniza las interacciones pedagógicas y arruina la motivación de los docentes (Kozol, 2013; Ravitch, 2010).
- En tercer lugar, la espada de Damocles de los test anuales y de las reválidas por etapas supone la quiebra de la educación personalizada. La homogeneidad y uniformidad que suponen las pruebas objetivas externas de papel y lápiz, basadas en estándares comunes, impiden y niegan el desarrollo de las fortalezas y talentos de cada estudiante. La singularidad, el cultivo de la originalidad personal, que enriquece la diversidad humana desde la infancia, se sacrifica definitivamente a la exigencia de responder a pruebas homogéneas y uniformes de contenidos irrelevantes para la mayoría de los aprendices.

Las reválidas, pruebas objetivas o test estandarizados, ni sirven para ayudar a aprender (función educativa de la evaluación), ni sirven para diagnosticar el grado de desarrollo de las competencias en un momento dado (función sumativa y calificadora de la evaluación). Miden en todo caso el nivel de desarrollo de habilidades de orden inferior, memorizar y reproducir datos y fórmulas, hoy día claramente prescindibles, sustituibles o, en todo caso, de baja prioridad (Pérez Gómez, 2012; NSS, 2013). Es más grave y ridícula esta regresión pedagógica pues en España ya experimentamos por un largo y sombrío periodo el nulo valor educativo de las reválidas como planteó con acierto el *Libro Blanco* de 1969. El Gobierno español conservador y su ministro regresan, en este aspecto, a la etapa anterior a Villar Palasí.

En definitiva, si las escuelas dejan de ayudar a aprender la cultura de la comunidad y provocar el aprendizaje relevante de todos y cada uno de los estudiantes, y de forma especial la de aquellos que muestran más dificultades, para convertirse en academias de preparación para los test, el resultado de las reválidas sancionará las desigualdades de origen y arruinará la función compensatoria de la escuela. La exclusión de los más favorecidos está garantizada y la estructura jerárquica de una sociedad tan desigual consolidada. Se cumplirá la agenda oculta de la ideología conservadora, disfrazada de incremento de niveles de calidad y exigencia mediante la recuperación de las revalidas como pruebas objetivas externas, no contaminadas.

Para mayor abundamiento, los países europeos con mejores resultados académicos en pruebas internacionales (PISA) sensibles a detectar la capacidad de pensar,⁴ como Finlandia, no tienen ninguna prueba externa censal, países con resultados mediocres en esas mismas pruebas como EE. UU., tienen pruebas externas nacionales todos los años de la escolarización. Son, por tanto, otras las variables y factores los que pueden explicar las diferencias en el rendimiento. Las pruebas externas, estandarizadas, de papel y lápiz, miden en todo caso el grado de «fiebre» o «temperatura corporal académica» de cada estudiante, pero son incapaces de detectar y diagnosticar las causas de la misma y tampoco pueden, por tanto, proponer y desarrollar tratamientos adecuados.

El sentido y los límites de las evaluaciones externas

4 Conviene puntualizar que PISA es una prueba externa de papel y lápiz, pero de carácter muestral. Solamente, se aplica a una muestra representativa de la población, no tiene carácter acreditativo ni para los estudiantes, ni para los docentes, ni para los centros; no solicita la utilización mecánica de la memoria de datos, hechos, fórmulas o clasificaciones, pretende detectar la aplicación del conocimiento a los problemas reales así como la comprensión significativa y la reflexión. Por ello, requiere un proceso complejo y costoso de corrección de cada ítem por parte de varios expertos, distinguiendo niveles de profundidad y distintas posibilidades de solución de problemas, en modo alguno realizable en las pruebas censales que abarcan a toda la población de estudiantes, cada año o cada etapa (OCDE, 2005).

El gobierno y los representantes de los ciudadanos elegidos democráticamente poseen el derecho y el deber de conocer la calidad de los aprendizajes y el nivel de rendimiento académico de las instituciones escolares. Ello puede implicar pruebas estándar por considerarse el instrumento más manejable, económico y sostenible, conociendo que sus límites se definen en la realización de una sencilla radiografía general del sistema que detecta fortalezas y debilidades, y puntos calientes que requieren una atención más detenida y una investigación más exhaustiva para comprender el origen del problema y de los deficientes resultados. Estas pruebas deben cumplir los siguientes requisitos:

- Han de considerarse como pruebas muestrales, no censales. Una muestra bien seleccionada estadísticamente es suficientemente representativa del conjunto de la población, y permite el ahorro y la sostenibilidad de las mismas.
- No tienen, por lo tanto, carácter de acreditación específica, ni individual ni grupal, ni para los aprendices, ni para las escuelas, ni para los docentes.
- Deben construirse sobre la base de un consenso con respecto a los estándares de calidad comunes o sectoriales que se propongan. Por tanto, deben explicitar de forma abierta y comprensible los criterios que reflejan dichos estándares, sometidos al escrutinio y debate público, de modo que pueda comprobarse si los ítems responden a los mismos.
- Los estándares de calidad comunes en la era digital deben hacer referencia a niveles cognitivos no estrictamente de reproducción memorística de datos, informaciones, hechos y fórmulas, sino a la capacidad de utilizar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa.
- La evaluación como acreditación del rendimiento integral y complejo de aprendices, centros y docentes, debe hacerse mediante pruebas, herramientas y procedimientos plurales de indagación que sean capaces de captar la complejidad integral del desarrollo de los individuos como aprendices o docentes y de las instituciones como comunidades de aprendizaje, en su quehacer cotidiano.

La evaluación educativa

La propuesta que considero valiosa con respecto a las políticas de rendición de cuentas se debe concretar en la apuesta decidida por la evaluación educativa, formativa, aquella que ayuda a cada individuo a comprender mejor sus fortalezas y debilidades y a mejorar sus experiencias de aprendizaje, restringiendo al máximo en la etapa de enseñanza obligatoria, que no tiene necesidad alguna de seleccionar a nadie, la evaluación sumativa, que simplemente sirve para calificar, clasificar y seleccionar. Más evaluación educativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos calificación fría, externa y distante.

La mejor manera de desarrollar esta evaluación educativa, continua y *formativa* es la atención y tutoría continua del equipo de docentes que acompañan y orientan el aprendizaje de cada estudiante, no las reválidas ni las pruebas externas puntuales (Howe y Ashcraft, 2005). La desconfianza en la capacidad del profesorado no se puede compensar con evaluaciones externas, «objetivas» y masivas, sino con mejor y mayor formación. La política educativa que impone explícita e implícitamente la LOMCE merece la denuncia colectiva y el rechazo activo de quienes concebimos la escuela como un bien público y la educación un derecho de todos. La resistencia activa a estas políticas debe convertirse en nuestra prioridad más urgente.

Referencias bibliográficas

- BELLANCA, J. (2012). *How to Teach Thinking Skills Within the Common Core*. Bloomington: Solution Tree.
- BLODGET, A. S. (2011). *Learning versus Schooling: a Parent's Guide to Brain Research*. Amazon: Versión ebook.
- DARLING-HAMMOND, L. (2013). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers College Press.
- DAVIDSON, C. (2011). *Now You See It: How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work, and Learn*. Nueva York: Penguin Books.
- DEDE, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard Education Press.
- (2010). «Comparing frameworks for 21st Century Skills». En J. Bellanca, *21st Century Skills: Rethinking how student learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- ENGEL, A., y MEIER, D. (2010). *Seed of tomorrow*. Nueva York: Paradigm Publishers.
- HOWE, K. R., y ASHCRAFT, C. (2005). «Deliberative democratic evaluation: Successes and limitations of an evaluation of school choice». *Teachers College Record*, 107 (10), 2274-2297.
- KOZOL, J. (2013). «Jonathan Kozol Reviews Reign of Error». *Sunday New York Times*, 27 de septiembre de 2013.
- McTIGHE, J., y SEIF, E. (2010). «An implementation Framework to Support 21st Century Skills». En J. Bellanca, ob. cit.
- NSS (2013). *New Social Studies Framework Aims to Guide Standards (2013)* (edweek.org): <<http://www.edweek.org/ew/articles/2013/09/17/05socialstudies.h33.html>>.
- OCDE, (2005). *Informe PISA, 2003: Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.

- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). «La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas». *Cuadernos de Educación*, 1. Gobierno de Cantabria.
- (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En J. Gimeno. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- (2013). «¿Qué merece la pena aprender en la escuela en la era digital?». *Cuadernos de pedagogía*, octubre. En prensa.
- (2014). «¿Fobia a la pedagogía y desprecio a los docentes? Columna de opinión. Otra mirada». *Cuadernos de pedagogía*, diciembre. En prensa.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., SOTO GÓMEZ, E., SOLA FERNÁNDEZ, M., y SERVÁN NÚÑEZ, M.ª J. (2008). *La evaluación como aprendizaje*. Guías para el Espacio Europeo de Educación Superior, n.º 6. Madrid: Akal.
- RAVITCH, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. Nueva York: Basic Books.
- (2013). *Reign of Error*. Nueva York: Alfred a Knopf.
- REEVES, D. (2010). «A framework for Assessing XXI Century Skills». En J. Bellanca, ob. cit.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2014). «Disparate descomunal». Periódico *La Opinión de Málaga*; <<http://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2014/05/03/disparate-descomunal/673897.html>>.
- SOTO GÓMEZ, E. (2014). «La reflexión, corazón y alma del portafolios educativo». En Pérez Gómez et al.: *La función pedagógica del portafolios educativo*. Madrid: Akal.
- VILLAR PALASÍ, J. (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa. Libro blanco*. Ministerio de Educación.
- YATVIN, J. (2013). *Warning: the Common Core standards may be harmful to children: the language arts standards of the Common Core...*; Amazon. <http://www.amazon.com/Warning-standards-children-language-students/dp/B00C6SMC28/ref=sr_1_6?ie=UTF8&qid=1410699766&sr=8-6&keywords=Yatvin%2C+Joanne>.

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 eficaz¹ (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,² 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,³ 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%)⁴ 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 2015.⁵

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.⁶

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;⁷ 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.⁸

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»,⁹ 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>.
- WEBER, M. (2002). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

***Re-orientación de los contenidos del currículum.
Aportaciones de la filosofía andina
a la cultura occidental sobre el currículum***

Martín RODRÍGUEZ ROJO y Martha OROZCO GÓMEZ

Datos de contacto:

Martín Rodríguez Rojo
Departamento de Pedagogía
Universidad de Valladolid
Facultad de Educación
y Trabajo Social
Paseo Belén, 1
47011 Valladolid
E-mail: martin@pdg.uva.es

Martha Orozco Gómez
Facultad de Humanidades
y Educación de Universidad
Universidad de Burgos
E-mail: mlorozco@ubu.es

Recibido: 03/08/2014
Aceptado: 17/09/2014

RESUMEN

El artículo trata de ofrecer una propuesta de contenidos curriculares como alternativa a los predeterminados por la LOMCE. Son unos contenidos-problema, justificados por una antropología andina frente a la antropología occidental. Mientras aquella habla de interdependencia, totalidad holística, horizontalidad democrática y ecocentrismo, esta se aferra a un tipo de persona, unidimensional o economicista, independiente, distinta y superior a todo lo que no es sujeto racional, originando una escuela y unos contenidos pedagógicos que en nada ayudan a resolver los conflictos humanos, agravados por una cultura occidental en declive histórico. Los contenidos-problema, por el contrario, se presentan por el autor como el reflejo de una escuela re-orientada por los principios de la antropología andina, capaces de contribuir a la construcción del sujeto comunitario.

PALABRAS CLAVE: antropología occidental, antropología andina, re-orientación del currículum, currículum basado en problemas, runasofía, jaqisofía, currículum poscolonial.

***Re-orientation of Curriculum Content.
Contributions of Andean Philosophy
to Western Culture regarding Curriculum***

ABSTRACT

This paper attempts to offer an alternative approach to the curricular contents of the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE). The author proposes «problem-contents», justified by Andean anthropology where interdependency, a holistic approach, democratic horizontality and ecocentrism are the basis of living compared to contents justified by Western anthropology where the model is that of a one-dimensional, economicist,

independent and superior individual. The model of school and of pedagogical contents provided by this approach is unable to solve human conflicts, which are, at the moment, magnified by the decline of Western culture. «Problem-contents», on the other hand, reflect a re-orientated school that follows Andean anthropological principles that enable the building of a community-focused individual.

KEYWORDS: western anthropology, andin anthropology, curricular re-orientation, problem-based curriculum, runasofia, jaqisofia, post-colonial curriculum.

Introducción

Permítaseme empezar este artículo con una anécdota extraída de los escritos de un cierto antropólogo que trabajaba con los pueblos sudafricanos. Puso a los niños en fila india. Delante de ellos, una gran cesta llena de variadas y succulentas frutas. Les dijo: haremos una carrera y quien primero llegue a la cesta se quedará con ella. Dio la orden de salida. Los niños se agarraron de la mano y todos llegaron, a la vez, al punto donde se encontraba la cesta.

—*¿Por qué habéis hecho esto?*, les preguntó el antropólogo.

—Y entre la explicación que dieron al investigador de la cultura sudafricana, había una palabra, «ubuntu», cuya traducción se aproxima a los siguientes significados en las lenguas xhosa y zulú:

—«Humanidad hacia otros». «Soy porque nosotros somos». «Una persona se hace humana a través de las otras personas». «Una persona es persona en razón de las otras personas». «Todo lo que es mío, es para todos». «Yo soy lo que soy en función de lo que todos somos». «La creencia es un enlace universal de compartir que conecta a toda la humanidad». «Humildad». «Empatía».

Ante estos significados, algunos dan la siguiente definición de la palabra «ubuntu»:

Una persona con «ubuntu» es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que se decrece cuando otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos (Wikipedia).

Nelson Mandela y el obispo Desmond Tutu han tirado de este concepto y, apoyados en esta filosofía de la vida, han conseguido grandes triunfos humanos a la hora de introducir la democracia en la República Sudafricana. Existen otras

palabras entre las culturas precolombinas guaraníes y quechuas que reflejan similares conceptos.

¿Por qué traigo a colación esta anécdota? Porque no se podrá entender la propuesta sobre los contenidos del currículum, que a lo largo de este artículo iré desgranando, si no se parte de otra concepción, distinta a la que generalmente impera en la cultura occidental. Lo diré de otra manera, la justificación filosófica de unos nuevos contenidos didácticos y, en general, de un nuevo currículum escolar, que hable de compromiso social o de formación ética del ciudadano, no se encuentra en la cultura individualista de Occidente, sino en otra distinta que, sin duda, podría admitir amablemente una necesaria re-orientación del concepto de identidad aristotélico $A=A$.

En efecto, opino que a estas alturas de nuestra vieja Europa, modernizada y postmodernizada por la ciencia y la técnica de los últimos siglos, es necesario re-orientar el currículum, cambio que la LOMCE (BOE, 2013) no ha sido capaz de lograr. «Re-orientar» el currículum en su doble acepción del término: cambiarlo de dirección, re-direccionarlo, girar el rumbo hasta aquí elegido por sus leyes educativas. Es su primera acepción. Y la segunda: empapararlo de esos tildes o matices procedentes del Oriente, a cuyos planteamientos conceptuales deberíamos asomarnos con humildad para ser capaces de aprender de quienes nos han precedido en sabiduría y años de historia. En este sentido, creo que no nos vendría mal dar una capa de re-orientalización a nuestro fracasado y decrepito Occidente. Este supuesto me conduce a fijarme en algunos aspectos negativos de la antropología occidental moderna que bien pudieran encontrar un nuevo aire en la antropología andina. Iré de la mano, para ello, del filósofo y teólogo Josef Estermann, de origen suizo y con una larga trayectoria en el mundo andino, concretamente, en la región de La Paz y El Alto bolivianos, cercana a las altas aguas del internacional lago Titicaca.

1. En qué antropología apoyar la re-orientación del currículum escolar español

Aprovechando la anécdota de la carrera hacia la cesta de frutas, podríamos sintetizar la respuesta, diciendo que la antropología adecuada a un currículum que intentara cumplir con la gran finalidad de la educación, cual es el «auxilium» al ciudadano inmaduro, consiste en ser una persona «ubuntu». Es decir, pensar y hacer como alguien que es porque somos. Una antropología de la solidaridad, de la amistad, de la empatía; holística, conocedora de pertenecer a un todo, de ser interdependiente, de estar interrelacionado, de ser complementario de la naturaleza inanimada, de estar obligado a un comportamiento recíproco por sentirse ligado y parte de la Pachamama o todo universal que nos invade, nutre y penetra como el aire que respiramos, constitutivo de nuestro yo racional que en tanto es

y existe en cuanto son y existen los otros y lo otro, la otredad. Paso, pues, a desgranar los cuatro axiomas de la antropología occidental que, según Estermann (2006), necesitarían una reorientación filosófica.

Digamos, antes de detallar los axiomas, que la característica general de la antropología imperante en Occidente ha sido y sigue siendo la de ser antropocéntrica. El ser humano se ha considerado centro y no parte integral e integrada de la «pacha» o universo. No han sido suficientes las tres grandes humillaciones sufridas por el ser humano a lo largo de la filosofía occidental moderna para salir de ese protagonismo excluyente desde donde el hombre ha campeado a sus anchas, creyéndose el amo y señor del cosmos.

- Nicolás Copérnico (1543) asentó el primer golpe a la antropología prepotente de Occidente, con el paso del geocentrismo al heliocentrismo. El desalojo del planeta Tierra como centro del cosmos y el reconocimiento, aunque a regañadientes, de que era el sol en torno al cual la Tierra tenía que subordinarse, rebajándose ella a ser una peonza giratoria en torno al gran astro de nuestra galaxia, hirió al orgullo del macho blanco, europeo y patriarcal, pero no le derribó de su trono.
- Tampoco supuso la muerte del antropocentrismo la teoría de la evolución de Charles Darwin (1859) que presentaba al ser humano como el resultado final de un proceso de transformación. Reconocer que el presumido ser humano era pariente del maloliente mono y que, por tanto, no había tanta diferencia entre el uno y el otro, apenas mutó la percepción de que el primero seguía siendo el rey de la creación.
- Finalmente, el tercer ataque apuntó a la facultad reina del ser humano, a la cabeza, a la mente capaz de razonar, deducir e inducir. Desde Sigmund Freud (1905) y su teoría psicoanalítica del subconsciente, la racionalidad ya no era el rasgo primordial del humano. Le había nacido a este otra criatura más sensitiva y más materialista que competía con la razón para llegar a pensar, convirtiendo a la facultad cognoscitiva en pieza secundaria de la personalidad.

A pesar de estas evidencias «holísticas», dice Estermann (2006, 209), «la auto-comprensión del ser humano occidental no cambió sustancialmente; siempre sigue concibiéndose como «dueño del mundo», «centro imaginario» y «tecnócrata omnipotente». Protágoras de Abdera había proclamado el «homo mensura» como principio universal para medir todas las cosas y, desde entonces, este «homo» se sentía imprescindible para ser el metro gnoseológico, ético, metafísico y tecnológico del devenir mundano.

En efecto, de este lodo nacerán los polvos de los cuatro axiomas prometidos que fundamentan la antropología occidental dominante.

1.1. Diferencia esencial entre el ser humano y la naturaleza no humana

El ser humano es otra cosa distinta a la pasta con que ha sido confeccionada la naturaleza no-humana. Tal es la opinión de la antropología occidental. La diferencia con que Aristóteles adornaba al ser humano todavía era de especie. Todavía, con él, el ser humano era un «Zoon» o animal, aunque fuera «noetikón» o político. Pero, a lo largo de la historia medieval (a pesar del teocentrismo paralelo en el «ordo cognoscendi») y moderna, aquella diferencia pasaría a ser metafísica. En la medida en que la secularización y mecanización de la naturaleza no-humana avanzaba, crecía también la desnaturalización del ser humano. La contraposición filosófica entre el yo y el no yo, entre la «res cogitans» y «la res extensa» cartesiana, entre la cultura y la natura, entre la razón y el instinto justificaba, en el campo económico y tecnológico, la lucha antagónica entre el «homo faber» y la explotación de la naturaleza. La práctica esquiladora de los bosques y de los mares por las máquinas cada vez más sofisticadas de la modernidad convertía al antropocentrismo teórico en antropomorfismo del comportamiento cotidiano: el mundo estaba al servicio del hombre y de la mujer y era considerado como un instrumento con el que la humanidad podía domesticar sus donaciones, sin pensar en principio ético alguno que pudiera marcar límites a su conducta omnipotente.

1.2. Inferioridad principal de la naturaleza no-humana con respecto al ser humano

Consecuencia de esa importante diferencia entre lo humano y lo no-humano nace la superioridad del «logos» platónico sobre la sensibilidad sorda y muda de la naturaleza; la hegemonía cósmica del espíritu sobre la materia terrenal. En nombre, pues, de estas alturas celestes de la racionalidad humana, la «natura» podía ser vencida, conquistada e, incluso, robada. Según Nietzsche (1999), el racionalismo griego surge como consecuencia del triunfo religioso de Apolo sobre Dionisos. Son las religiones semitas, como el judaísmo, el cristianismo y el islamismo, juntamente con la filosofía occidental, las que no han sido capaces de integrar lo natural e irracional con lo cultural y racional, la razón con el corazón, la verdad con la bondad, la sobriedad ética del trabajo con la exuberante belleza de la vida.

1.3. La naturaleza no humana nunca puede ser sujeto. Siempre será «objeto» del sujeto humano cognoscitivo, transformativo y axiomático

Si la naturaleza no pesa como entidad importante y si tiene estatus de inferioridad, difícilmente se le puede conceder el rango de sujeto agente de cualquier actividad digna de ser tenida en cuenta. Lo no-humano está, así, condenado a ser un paciente, un objeto absolutamente inerte, a quien tampoco se le debe respeto

ni consideración. Será, por lo contrario, el ser humano quien adquiera la primacía y el honor de conocer, de transformar y de marcar los axiomas o principios de toda actividad. El sujeto y el objeto serán dos entes opuestos, ostentando el primero el dominio sobre el segundo que será objeto de su conocimiento para representarlo e interpretarlo a su antojo sin tener que rendir cuentas a nadie. El sujeto ideado por el filósofo Immanuel Kant (1770) se vuelve propietario de la idea e incluso engendrador del propio objeto a través del idealismo, padre y señor de la realidad. Incluso este antropocentrismo ontológico, que crea cosmovisiones y teorías explicativas del mundo, se transformará en la postmodernidad en un solipsismo sentimental del «sálvese quien pueda» o en un «carpe diem» desesperado ante la bancarrota de la razón, incapaz de presentar una solución a las guerras, genocidios y campos de concentración.

1.4. El ser humano es independiente de la naturaleza no humana

El sujeto diferente al objeto y superior a la otredad se autoconsidera independiente de lo otro. El ser humano se autoconceptúa espiritual, libre y autónomo en contra de lo no-humano que es material, instintivo y heterónomo. El ser humano acaba de entrar en una burbuja antropológica que se hincha de sí mismo y al estar desconectado de la realidad, independiente en su absoluta contingencia, termina explotando en una líquida soledad (Zygmunt Bauman, 2009) que le priva de la riqueza comunitaria. El ser humano se ha encontrado con lo que sin darse cuenta estaba buscando sin querer. Se ha encontrado con la nada de su imposible independencia del otro. Porque, como muy bien dice Abel Martín, el maestro del personaje de Antonio Machado (1973, 15), el sensato y, a la vez, intrépido, Juan de Mairena:

«lo otro» no se deja eliminar; subsiste, persiste; es el hueso duro de roer en que la razón se deja los dientes. Abel Martín, con fe poética, no menos humana que la fe racional, creía en lo otro, en «La esencial Heterogeneidad del ser», como si dijéramos en la incurable otredad que padece «lo uno».

Para resarcirse de ese estruendoso fracaso antropológico, el sujeto del siglo XXI, engañándose a sí mismo, genera la cultura de la independencia de la naturaleza exterior y se encierra en los nuevos inventos de la razón, llámense estos, biogenética o promesa de una vida sin muerte; cibernética o realidad virtual, independiente de las relaciones sociales y emocionales; tecnología o superación de cualquier deficiencia física. El resultado de esta ingeniería supersofisticada es la paga de un alto precio, consistente, según Estermann (2006, 212), en «trastornos y enfermedades psíquicas, soledad y aislamiento, artificialidad de la vida, contaminación ambiental, instrumentalización del mismo ser humano (clonación, «eugenia»)».

¿Cómo son superados estos axiomas de la antropología occidental dominante por la antropología andina?

1. Al primer axioma o diferencia esencial entre lo humano y lo no-humano, una de las versiones orientales de la antropología, como es la cosmovisión antropológica de los pueblos andinos de Sudamérica, contesta con la doctrina de la «runasofía» (antropología andina en idioma quechua). Según esta «runasofía» o antropología andina, el ser humano no es diferente de lo no-humano. Por lo contrario, el «runa» o ser humano en quechua está dentro de la totalidad de las relaciones cósmicas. El «runa» es un puente cósmico imprescindible, aunque de ninguna manera el único ni el primero. El «runa», pues, al ser un mediador cósmico, es un lazo unitivo, comunicativo. Y, por tanto, tiene, incluso «es» algo tanto de un extremo como otro, tanto de lo humano como de lo no-humano. Si el «runa» fuera totalmente diferente o distinto de aquello que amorosamente enlaza ¿cómo podría unir? La mediación cósmica o función del ser humano andino consiste en celebrar el orden cósmico, es decir, en conocerlo y conservarlo. Este conocimiento o celebración no constituye una reproducción del orden cósmico, sino una contribución al funcionamiento ordenado del cosmos. Este conocimiento no recrea el cosmos en forma conceptual como sucedería en la antropología occidental, sino que presenta simbólicamente al cosmos mediante las formas rituales y celebrativas. Una de las funciones del «runa» es ser el agricultor de la madre-tierra o Pachamama, el guardián de la base de la vida, no solo de la tierra, sino de los animales y de todos aquellos fenómenos cósmicos y meteorológicos que contribuyen a la continuación y a la perfección de la vida. El runa, lejos de ser distinto de lo no-humano, está intrínsecamente unido a la naturaleza con la que dialoga, a la que respeta e, incluso, reza. El «runa» escucha, observa y obedece al orden universal. Es parte integral e integradora de la relacionalidad cósmica, repite lo que en lo grande garantiza el orden cósmico. La función de «chakana» o puente se manifiesta de muchas maneras: como agri-cultor tiende un puente entre la lluvia y el sol con la Pachamama; como pareja establece el nexo entre lo femenino y lo masculino, la izquierda y la derecha; como «homo celebrans» restituye el orden cósmico violado y desequilibrado; como ente fecundo establece lazos entre las generaciones y contribuye a la celebración de la vida. Un ser humano con estas características necesariamente forma parte del todo con el cual colabora, es decir, no puede ser indiferente a las preocupaciones de ese todo y, por tanto, participa con y de él, sabiéndose no diferente de él, sino parte constitutiva y constituyente de las relaciones mutuamente establecidas con la naturaleza no propiamente humana.

2. El segundo axioma de la antropología occidental sostiene que la naturaleza no-humana es inferior a lo humano. La «runasofía», por el contrario, al defender que la realidad tanto humana como no-humana es pura relación, concluye que no hay absolutos, ni algo superior a algo. Cada ente cumple o debe cumplir con la función relacional asignada por el orden universal y, al cumplir con su obligación,

está siendo lo que tiene que ser, ha llegado a su perfección. Las cosas y las personas son colaboradoras entre sí, dan lo que tienen, no son mónadas independientes unas de otras, se necesitan mutuamente, se construyen abrazándose, crecen a la vez y al unísono en cuanto cada una se favorece con el favor de las demás. No queda lugar a la superioridad e inferioridad. La relacionalidad no es vertical, en el sentido de que uno es más que el otro; sino horizontal y recíproca donde todos somos iguales en el orden del ser. Por tanto, la antropología andina tiene como norma favorecer la relación, la comunicación entre los seres, el vivir bien, no uno mejor que otro. Lo animado y lo inanimado forman parte de un conjunto y es este lo importante. Los demás son piezas que contribuyen a la edificación del Bien Común, de quien, a su vez, reciben su influencia y en el ir y venir relacional se constituyen como lo que son.

3. El tercer axioma de la antropología occidental alude a una jerarquía vital. El sujeto es más que el objeto. Este, al ser conocido por aquel, queda atrapado, dominado, interpretado, sujetado a la voluntad del sujeto. Más aún, «el «sujeto» moderno, sostiene Estermann (2006, 217), no solamente es constatativo, receptivo o procesativo, sino constitutivo y creativo en un sentido radical: «crea» desde la nada (o sea: de sí mismo) la realidad intencional como «nöema».

Para la antropología andina o «runasofía», el ser humano no es un sujeto en sentido estricto, el centro de actividad, el punto de partida para el conocimiento del mundo, el punto de vigilancia y de observación, sino ante todo es «relacionalidad». El ser humano andino es en sí mismo, una vez más, una chalana o puente, un nudo de múltiples conexiones y relaciones. El individuo, en sentido occidental, como mónada sin ventanas, al decir de Leibniz, es un nada, un vacío total, un no-ente. Por lo tanto, no existe, puesto que lo constituyente del individuo como de cualquier otra identidad es la relacionalidad. Es el «ubuntu», soy porque somos, estoy porque estamos. El sujeto individual de Descartes, el yo del «cogito ergo sum» es, para la «runasofía», la vanidad total, la precariedad ontológica que le ubica al borde de la plena nihilidad. La antropología andina cambia el proverbio cartesiano por este otro: «celebramus ergo sumus» o «celebramos y, por lo tanto, existimos», porque la identidad andina es justamente relacionalidad entre heterogeneidades. Una persona es en sí misma en la medida en que se relaciona con otra. Se trata de una relación no «diádica», como en la filosofía dialógica occidental, sino «poliádica». El individuo como la pareja reciben su razón de ser de una estructura holística, porque es parte del cosmos o red universal de relaciones mutuas y bien determinadas. Deberíamos hablar más que de un sujeto individual, de un sujeto comunitario, colectivo:

En los Andes, la unidad colectiva fundamental (hasta podríamos decir: «transcendental») y la base imprescindible de la «identidad» es el «ayllu», la unidad étnica de las comunidades campesinas. El «ayllu» no

es una categoría netamente genealógica (familia extensa), ni una entidad exclusivamente socio-política. El «ayllu» es la «célula de la vida», el «átomo» celebrativo y ritual, pero también la base económica de subsistencia y trueque interno (Estermann, 2006, 220).

Acordes con esta concepción comunitaria del «ayllu» son sus normas y costumbres, entre las que menciono, fiel al autor que estoy siguiendo, las siguientes:

- El individuo expulsado por el «ayllu» o que voluntariamente se marcha pierde su «identidad» y se transforma en un «nada» socioeconómico. La razón de su expulsión radica en que su conducta distorsiona severamente no solo el orden socio-económico, ritual y celebrativo, sino también el orden cósmico (pacha) holístico.
- Hasta la llegada de los sistemas privatistas solo existía propiedad colectiva de tierras de cultivo, agua y pastizales.
- Mediante la «mink'a» o jornadas de colaboración participativa, los miembros del «ayllu» trabajan colectivamente en obras de beneficio común, como canales de riego, carreteras, encauzamiento de ríos.
- Otra costumbre parecida a la «mink'a» es el «ayni» o tiempo de apoyo mutuo que es una forma institucionalizada de reciprocidad laboral. Hoy trabajo para ti, mañana tú para mí. El comunero pide ayuda a los demás y estos, en otra ocasión, le prestarán su apoyo a él. Es una especie de trueque laboral.

El principio, pues, de la relacionalidad antropológica concibe al sujeto humano de los Andes como un «ayllu» o colectividad organizada y ordenada mediante un conjunto de relaciones establecidas. Trasladado este concepto a su último sentido, podemos decir que el sujeto es el mismo cosmos o «pacha» con su sistema de relacionalidad múltiple. En este sentido, el ser humano andino es un co-sujeto que, a la vez, es un co-objeto.

4. Finalmente, ¿qué podemos decir, desde la visión andina, al cuarto axioma de la antropología occidental, consistente en proclamar la independencia del ser humano con respecto a la naturaleza no-humana?

Que dicha independencia es inconcebible desde una cosmovisión relacional del cosmos. El ser humano y el no humano proceden de la misma pasta. Ya lo afirma también Leonardo Boff (2006), cuando dice que el hombre es hermano de las estrellas, de los abismos y de las cimas, de los insectos y de los tigres. ¿Qué mayor interdependencia que la fraternidad y la sororidad? Y esta es la gran lección de la «runasofía»: una antropología que une, que junta tendencias, que promueve el diálogo, que prepara la democracia. Sin forzar los argumentos. Simplemente, porque los contravalores del individualismo, de la supremacía, de la lucha de clases, de la competitividad, del consumismo, de la ganancia y del mercado, como propuesto valor subordinante y propagado a través de los medios de comu-

nicación, quedan teóricamente suprimidos en nombre del sujeto colectivo o, mejor aún, comunitario. En nombre de la relación como «arjé» constitutivo de la realidad, de la única realidad en la que se funden las dimensiones humana y no-humana.

A este deseo latente, ínsito en la conciencia de toda la humanidad, solo falta que el cambio de mentalidad se ubique en la práctica del mundo de la vida para incidir en la transformación del sistema imperante. Una buena estrategia para su logro consistirá en la re-orientación del currículum que, apoyado en estos andinos fundamentos, puede contribuir a crear una nueva escuela y, consiguientemente, una nueva infancia y juventud, cargadas de educación ciudadana.

Resumo en la siguiente tabla las características de ambas antropologías, occidental y andina.

<i>ANTROPOLOGÍA OCCIDENTAL</i>	<i>ANTROPOLOGÍA ANDINA</i>
1. Lo humano es esencialmente diferente a lo no-humano. Diferencia entre sujeto y <i>natura</i> .	La realidad es una <i>totalidad</i> de la que todo lo existente es parte integral e integrada. <i>Holismo</i> .
2. Lo humano es superior a lo no-humano. Superioridad del sujeto.	Los seres que forman parte de la totalidad guardan entre sí relaciones de <i>horizontalidad</i> . En el orden del ser, nadie ni nada es <i>superior</i> a nadie ni a nada.
3. Lo humano es sujeto, lo demás es objeto. Sujeto vs. objeto.	La humanidad no puede abusar de la naturaleza, porque <i>tanto el sujeto como el objeto son partes del todo</i> .
4. Lo humano es un sujeto independiente de la naturaleza. Sujeto independiente.	Las partes del todo están relacionadas horizontalmente y son mutuamente <i>interdependientes</i> .

Características de las antropologías occidental y andina

2. Contenidos de un currículum re-orientado hacia la educación ciudadana

2.1. De la antropología occidental a los contenidos

Digamos previamente, a modo de comentario de la tabla anterior, que una «antropología» occidental sustentadora de un sujeto independiente, distinto y superior con respecto a los demás entes del cosmos, producirá una «sociedad» que asentará, sobre ese prepotente predominio del sujeto independiente, una actitud individualista, dogmática y antidemocrática, explotadora y, cuando convenga, también esclavista. Sobre esa inmaculada «incontaminación» con respecto a la realidad no humana, florecerá una indiferencia esquilmadora del medioambiente y una fría insolidaridad con el entorno próximo y lejano. Fruto, por fin, de esa «superioridad» de lo humano sobre todo lo demás nacerá, sin duda, un comporta-

miento social anclado en el verticalismo jerárquico y autoritario, un clasismo y una escalofriante justificación de la desigualdad económica, social y política, con la que el derecho a decidir se asentará en unos pocos privilegiados, conscientemente olvidadizos de la pobreza y marginación de los muchos.

Una sociedad de tal calibre producirá, a su vez, una «escuela» reproductora de esos contravalores arriba dichos, presentados hipócritamente como exigencia de una ética imposible de ser otra por fuerza del «siempre han sido así las cosas» y así seguirán fatalmente recreadas por una cultura legitimadora.

Esta escuela-reflejo propondrá a las nuevas generaciones, todavía inmaduras para la vida social (Durkheim, 1922), unos «contenidos» acordes con sus propios planteamientos académicos y, por supuesto, con aquellos principios de la sociedad verticalista, hija de una antropología occidental subjetivista, independiente, distinta, superior.

Estos contenidos serán, pues, fragmentarios, antidisciplinarios y probécicos o faltos de escrúpulos para salir del conflicto vía autoritaria, a fuer de ser hijos del antropocentrismo incomunicado con el mundo a causa de su soberbia independencia. Serán antisociales, anticulturalistas, antiéticos y permisivos de comportamientos corruptos, poco respetuosos con la ecología como consecuencia de su solipsista indeferencia ante el mundo natural. Y serán, también, unos contenidos curriculares amigos de la intolerancia, jerárquicos, clasistas y favorecedores de la desigualdad, como fruto de su creída superioridad.

2.2. ¿Qué propuesta oferta la antropología andina? ¿Qué re-orientación cabría dar a estos pobres contenidos del currículum occidentalizado?

Propongo como regla general el cambio terminológico de «contenidos» por «problemas». Lo que la escuela o cualquier unidad educativa, formal o informal, debería ofrecer a sus alumnos como auténticos contenidos son los problemas de la vida. Los verdaderos problemas existentes en la sociedad, no solo aquellos que son conflictos íntimos, personales, próximos a los entornos cercanos al alumnado, sino también aquellos problemas económicos, sociales y políticos que acosan y explotan a lo otro, a los otros y, consecuentemente, al propio humano en su ser más interior y personal, es decir, en su yo.

Las «características» innatas a estos contenidos-problema son, entre otras, la interdisciplinariedad, al actualización y la impredecibilidad. Son «interdisciplinarios», porque así es el problema cuya solución exige tirar de la aportación de muchas áreas del conocimiento. La pobreza, por ejemplo, es un problema cuyas causas hay que buscarlas en una economía puramente mercantilista, en una socie-

dad clasista, en una política elitista y en tantas otras materias afines que se deslizan por los planes de estudios académicos. Estos contenidos-problema sobrepasan, por su propia naturaleza, las propuestas legales que presentan una sarta de contenidos, válidos, si lo son, para responder a las necesidades de un periodo determinado e inservibles para otra época histórica que se ha producido como fruto de una cambiante sociedad. El problema, por contraste, siempre es «actual», siempre exige la salida correcta que se acompasa de la solución actual, la que realmente responde al hecho y al momento en que ese problema surge. Requerirá, por tanto, de una ciencia puesta al día, actualizada. El problema, finalmente, es algo cuya solución no se puede «predeterminar o predecir» con anticipación, ofreciendo de antemano la receta para una enfermedad nueva, desconocida tiempo atrás, cuando se desconocían la identidad, las causas y las características ciertas de ese problema de hoy. Cada problema necesita de su respuesta adecuada, personalizada, aquella que no se arregla con contenidos arcaicos y pasados que posiblemente solucionaron los problemas de entonces, pero no los de ahora. Por eso, es expuesto proponer como permanentemente válidos contenidos que por ser impredecibles, no se pueden predecir ni adelantar, como eficaces, en otro tiempo que no es el suyo. Hacerlo supondría una prevaricación, tratar al futuro como si fuera el pasado, impidiendo cínicamente el progreso histórico. Lo característico del contenido-problema, por lo contrario, consiste en estar siempre abierto a la novedad, contestando al presente con respuestas inventadas para atacar a lo nuevo con lo nuevo no con lo ya históricamente caducado.

La «escuela» donde encuentran su sede estos contenidos-problema no es la escuela reproductora; sino la «escuela-ubuntu». A la que podríamos comparar con el escenario de la utopía o centro de la imaginación, con la fuente de la inspiración. Es la casa del análisis crítico, el lugar de la reflexión a la luz de los Derechos Humanos que conducen al aprendizaje del compromiso constructivo. Esta escuela enseña al ciudadano, porque la engendra, la nueva cosmovisión, las próximas innovaciones que la sociedad necesitará, para lo cual el alumno-ciudadano ejercerá, al salir a la calle, la oposición ante posibles distorsiones oficiales o administrativas. Esta escuela será el semillero de esperanzas, de ilusiones de futuro, de empuje humano, de re-orientaciones continuadas y absorbentes de nuevas tendencias y de complementarias visiones antropológicas, capaces de solucionar los conflictos económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos.

Los contenidos-problema necesitan de un «profesorado» también re-orientado. Sin él nada de lo dicho será posible. En la re-orientación no pueden faltar los principios de la relacionalidad como constitutivo de la realidad, de la interdependencia versus sujeto independiente; de la totalidad, encuadrada en el holismo cósmico, versus el solipsismo del sujeto distinto de la natura; de la horizontalidad democrática y solidaria versus cualquier amago de superioridad.

Esta «escuela-ubuntu» y este profesorado re-orientado se propondrán como finalidad la construcción del sujeto comunitario que, apoyado en el estudio e investigación de los contenidos-problema, irá moldeando en su personalidad la figura del ciudadano del mundo.

¿Qué problemas serán objeto de la enseñanza-investigación en la «escuela-ubuntu»?

Aquellos que sirvan para conseguir del niño un adulto con nueva mentalidad, distinta a la que sostiene el común denominador del orden social imperante en Occidente. Una cosmovisión capaz de situarle en perspectiva histórica y de hacerle comprender cómo funciona la sociedad (Rafael Feito, 2010), cuál es su mercantilista lógica de acción y cuál debería ser la otra lógica «ubuntu» o lógica de la otredad machadiana. Sirvan a modo de ejemplo los siguientes problemas:

Pobreza – desigualdad – injusticias o incumplimientos de los Derechos Humanos en el mundo y en mi entorno – hambre – enfermedades curables en el mundo empobrecido – corrupciones – explotación de las clases oprimidas.

¿Cómo investigar esos problemas?

Fase de análisis científico y fase de análisis histórico. La primera requerirá conocer las áreas instrumentales de la cultura y las técnicas de recogida, elaboración y estudio de datos. La segunda deberá hacer, a lo largo de la enseñanza obligatoria, un recorrido por los distintos órdenes sociales que han existido en el mundo y examinar críticamente sus respuestas. ¿Qué han dicho, qué dicen, qué errores, qué aciertos han mostrado el orden social capitalista, el anarquista, el socialista, el comunista, la doctrina social de la Iglesia? El alumno podrá analizar, comparar y comprender por dónde ha pasado la sociedad a lo largo de la historia. Podrá constatar que no existe un pensamiento único, que otros han luchado por ser de otra manera a cómo somos los humanos de hoy, que otros antepasados nuestros se han organizado de distintos modos a cómo nos organizamos nosotros en el siglo XXI. Y podrán sacar conclusiones en orden a su futuro cívico, en orden a su actuación militante como ciudadanos críticos de una nueva humanidad cosmopolita. Tal vez les interese una sociedad donde impere la cultura de la paz o de la intercomunicación, de la interdependencia, de la horizontalidad, de la relacionabilidad, de la complementariedad, de la reciprocidad, de la ética solidaria, de la interculturalidad (Rodríguez Rojo, 2007), del desarrollo humano y sostenible. Demos alas a nuestros estudiantes, animados por la «escuela-ubuntu» y por el profesor-reorientado.

¿Cómo introducir en la escuela española este planteamiento de los contenidos-problema, de la interdisciplinariedad y del compromiso social, interpretado

este desde el paradigma de la interculturalidad y de la superación del eurocentrismo excluyente y despectivo de los pueblos colonizados?

Ciertamente existe una literatura curricular que podría proporcionar e impulsar una práctica escolar conducente a la consecución de ese paradigma transcultural. Sus concreciones didácticas pueden encontrarse en los denominados «currículum como práctica cultural», «currículum poscolonial», «currículum e identidad», sostenidos todos ellos por la corriente de estudios poscoloniales. Muchos de estos autores son recogidos por el compilador José Luis Saavedra en su libro *Educación Superior, interculturalidad y descolonización* (2007). Destacamos entre ellos a los profesores Walter D. Mignolo, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel y Santiago Castro Gómez que presentan en dicho libro sendas intervenciones con la intención de continuar en el proceso (teórico y político) de la descolonización.

Filemón Escobar (2008) hace hincapié en el respeto recíproco como característica configuradora del modelo de vida «Pachakuti». Carlos Milla Villena (1983) nos presenta la génesis de la cultura andina, como posible substrato sobre el cual cimentar un currículum del bien vivir. Del mismo modo, Rolando Mamani Pacasi, Wilder Molina, Fabiana Chirino y Tin Saaresranta (2012) nos ofrecen formas concretas de ese vivir bien desde la vida cotidiana. Mario Mejía Huamán (2005) alerta desde Perú sobre doce ensayos acerca del pensamiento andino. A través de esta docena de capítulos, el cusqueño y quechua doctor Mejía da voz a «las voces y memorias acalladas, reprimidas o marginadas» (Mejía Huamán, 2005, 205).

Imposible en este artículo dar cuenta de estos autores sobre los cuales, entre otros, recae el honor de contribuir con sus estudios a la fundamentación de otro currículum posible y alternativo a los individualistas y unidimensionales planteamientos educativo-didácticos que monopolizan la cultura occidental del sujeto cartesiano o espiritual «cogito», impermeable a la materia emocional de los sentimientos humanos y centrado en su personal mismidad como única realidad incuestionable (Laín Entralgo, 1968).

Por mi parte, respondo a la pregunta que hace unas líneas me hacía a mí mismo sobre cómo introducir en la escuela española un currículum basado en problemas. Enuncio solo una entre tantas otras posibles maneras: tal vez convirtiendo la asignatura «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos» en motor y objetivo último de la escuela (Argibay, Miguel *et al.*, 2009). Las demás asignaturas sin perder su importancia serían también medios a través de los cuales correría la transversalidad del espíritu ciudadano, entendido en los términos explicados hasta aquí. Tal procedimiento requerirá cambios en la LOMCE y, por supuesto, una transformación radical en el enfoque que a la mencionada y maltratada asignatura le ha tocado en suerte.

Referencias bibliográficas

- ARGIBAY, M., et al. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- BAUMAN, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- BOE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, 295, 10 de diciembre.
- BOFF, L. (2006). *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres*. Madrid: Trotta.
- COPÉRNICO, N. (1643). *De Revolutionibus Orbium Coelestium*. Núremberg: Rhetius.
- DARWIN, C. (1987). En C. Ramírez, *La idea del hombre en el pensamiento occidental*. Madrid: EUNED.
- DURKHEIM, E. (1922). En M. Fernández Enguita (2010): «Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum». En J. Gimeno Sacristán (comp.) (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- ESCOBAR, F. (2008). *De la revolución al pachakuti*. La Paz: GarzAzul.
- ESTERMANN, J. (2006). *Filosofía andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz. Bolivia: ISEAT.
- FEITO ALONSO, R. (2010). «El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria». En J. Gimeno Sacristán (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- FREUD, S. (1905). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII. Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. BB. AA.-Madrid: Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- KANT, I. (1970). *Crítica del juicio*. BB. AA.-Madrid: Espasa-Calpe.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1968). *Teoría y realidad del otro*. I. Madrid: Revista de Occidente.
- MACHADO, A. (1973). *Juan de Mairena*. Madrid: Austral.
- MAMANI, R., MOLINA, W., CHIRINO, F., y SAARES RANTA, T. (2012). *Vivir bien*. La Paz: Pieb.
- MEJÍA HUAMÁN, M. (2005). *Hacia una filosofía andina*. Lima. Perú: Propiedad del autor.
- MILLA VILLENA, C. (1983). *Génesis de la cultura andina*. Perú: Fondo Editorial C. A. P. Colección Bienal.
- NIETZSCHE, F. (1999). *El culto griego a los dioses: cómo llegar a ser filósofo*. Cuenca: Al-derabán.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (2007). «El interculturalismo, tema de nuestro tiempo». En G. Galarza López (2007). *Universidad e interculturalidad*. Guaranda, Ecuador: Universidad Estatal de Bolívar.

SAAVEDRA, J. L. (2007). *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB-CEUB.

WIKIPEDIA. <http://es.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_%28filosof%C3%ADa%29>.

Una amenaza para la escuela pública: laicidad, privatización y segregación

Enrique Javier DÍEZ GUTIÉRREZ

Datos de contacto:

Enrique Javier Díez Gutiérrez
Departamento de Didáctica
General, Específicas
y Teoría de la Organización
Facultad de Educación
Universidad de León
Campus de Veganzana, s/n
24071 León
E-mail: enrique.diez@unileon.es

Recibido: 15/07/2014
Aceptado: 17/09/2014

RESUMEN

La educación pública española nunca ha llegado a romper del todo con las tres principales herencias del franquismo: confesionalidad, segregación clasista y un amplísimo sector privado costeado con fondos públicos. No obstante, se han logrado avances en el desarrollo de la red pública, con un incremento de centros y de profesorado, bajada de ratios de alumnado por aula, ampliación de la edad escolar obligatoria, escolarización casi total desde los tres años y mayor acceso a estudios superiores de las capas populares. Esta línea de conquistas está siendo sistemáticamente atacada por políticas educativas conservadoras y neoliberales, cuya última batalla intenta justificar ideológicamente el proceso de privatización, segregación, reconfesionalidad y desmantelamiento de la educación pública con la enésima reforma educativa (LOMCE). Este artículo expone los principales aspectos de esta ley que desarrollan este enfoque ideológico y lo que implica su plasmación en la práctica educativa en nuestro sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: LOMCE, laicidad, privatización y segregación, educación pública.

A Threat to State Schools: Secularity, Privatisation and Segregation

ABSTRACT

The Spanish state education system has never quite managed to completely cast off the three main legacies of Francoism: religious observance, class segregation and an extensive private sector paid for by public funds. However, progress has been made in the development of the state system, with an increase in the number of schools and teachers, a reduction in the number of students per classroom, increased duration of compulsory education, almost complete schooling from age 3 and greater access to higher education for the working classes. This

inventory of achievements is now under systematic attack from conservative and neo-liberal education policies. The most recent offensive, embodied in the latest of a long series of educational reforms, the Spanish Organic Law on the Improvement of the Quality of Education (LOMCE), represents an attempt to provide an ideological justification for the process of privatisation, segregation, a return to religious observance and the dismantling of state education. This article presents the main aspects of the new law that reflect this ideological approach, and examines the effects of its implementation on educational practice in the Spanish educational system.

KEYWORDS: the LOMCE, secularity, privatisation and segregation, state education.

Introducción

La educación de España ha mejorado notablemente en la etapa democrática, si bien es evidente que tiene aspectos importantes que corregir. A consecuencia de los compromisos de los sucesivos Gobiernos del Partido Socialista Obrero Español y del Partido Popular con la iglesia católica y con la patronal privada de la enseñanza, la educación pública española nunca ha llegado a romper del todo con las tres principales herencias del franquismo: confesionalidad, segregación clasista y un amplísimo sector privado costeadado con fondos públicos. No obstante, se han logrado importantes avances en el desarrollo de la red pública, con un incremento notable de centros y de profesorado, bajada de ratios de alumnado por aula, ampliación de la edad escolar obligatoria, escolarización casi total desde los tres años y mayor acceso a estudios superiores de las capas populares. El principal reto que debería afrontar la educación en España es lograr el éxito escolar de todo el alumnado en la educación obligatoria. Conseguirlo supondría alcanzar altas cotas de calidad y equidad en nuestro sistema educativo.

Esta línea de conquistas está siendo sistemáticamente atacada desde hace tiempo en diferentes Comunidades Autónomas, especialmente por los Gobiernos de la derecha, cuya ideología conservadora, mercantilista y privatizadora («menos Estado y más mercado») quiere convertir la educación en un negocio, poniendo gran parte de los nuevos centros educativos en manos de la enseñanza privada concertada, mayoritariamente católica. Este proceso de privatización, que pretende convertir la escuela pública en subsidiaria de la privada, se ha acentuado de forma exponencial en los últimos años. Y más ahora que, con el pretexto de la crisis-saqueo, se está llevando a cabo una política de desmantelamiento de la educación pública mediante continuos recortes económicos, con el consiguiente intento de deterioro de la calidad y equidad de la educación pública española.

Este proceso de privatización, segregación, reconfesionalidad y desmantelamiento de la educación pública busca justificarse ideológicamente con la enésima

reforma educativa, que el ministro Wert ha denominado eufemísticamente *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)* y que ha conseguido unir a prácticamente toda la comunidad educativa en contra. Esta auténtica contrarreforma educativa no solo da pasos en sentido contrario a los criterios pedagógicos actuales y a las evidencias científicas vigentes en el campo de la educación (Barber y Mourshed, 2007; Concejo Educativo, 2012), sino que avanza exactamente en sentido contrario, recuperando las reválidas superadas del franquismo, atacando frontalmente la equidad social y segregando al alumnado desde los doce o trece años.

Neofuncionalismo católico

Esta nueva reforma educativa es una ley que potencia claramente el adoctrinamiento católico en la escuela. Tras eliminar la asignatura de Educación para la Ciudadanía, acusándola de adoctrinar ideológicamente, sigue manteniendo el auténtico adoctrinamiento ideológico de la religión en la escuela y la financiación de los centros católicos a través del régimen de conciertos, conservando las disposiciones adicional 2.^a y 3.^a de la LOE, que potenciaban la religión en la escuela pública y otorgaban relevancia profesional al papel de las personas designadas «a dedo» por los obispos católicos para impartir esta supuesta «asignatura».

A pesar de ello, recientemente la jerarquía católica ha criticado al Gobierno del Partido Popular por incumplir con la LOMCE y su desarrollo en las Comunidades Autónomas, según ellos, lo establecido en los Acuerdos Iglesia-Estado. Se quejan de que, en algunas Comunidades, la religión puede tener, en Enseñanza Primaria, una reducción del 50% del tiempo del que se dispone en la actualidad con la LOE. Y que en Bachillerato la religión queda a merced de la opción libre de las Comunidades Autónomas, e incluso de los centros, sin tener en cuenta lo pactado por el Estado en los mencionados Acuerdos del final de la dictadura. De hecho, los obispos se reunieron con el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, y le trasladaron su preocupación, exigiéndole que impidiese que sean las Comunidades las que establezcan los horarios mínimos de Religión y sea el Estado el que apruebe «un decreto ley, que establezca el horario mínimo de esta enseñanza», como se hacía con la anterior Ley Orgánica de Educación (LOE) del Partido Socialista Obrero Español.

Quién lo ha visto y quién lo ve. Criticando al PP y alabando las leyes educativas del PSOE. Sin embargo, la LOMCE, en clara concesión a la jerarquía católica, que viene reclamando la existencia de una alternativa evaluable a la asignatura de Religión para evitar la fuga del alumnado de esas clases de adoctrinamiento, obliga a que todo el alumnado tenga que cursar Religión católica o Valores culturales y sociales, como alternativa evaluable. Dado que la nota de estas asignaturas contará

para repetir curso, parece claro que esto supondrá un efecto sobre las familias que se verán obligadas a volver a elegir la religión católica, donde tienen buena nota asegurada, como nos dicen las estadísticas educativas de los últimos años.

Es más, en la LOMCE se extiende el adoctrinamiento incluso hasta Bachillerato, pues, entre las asignaturas específicas, de las que se debe cursar un mínimo de dos, aparece la Religión, por encima incluso del nivel de la Lengua cooficial y Literatura que queda como asignatura de «especialidad». Pero establece que «el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas», en la ESO. Una «educación cívica» que, ya sabemos, incluirá temas como la defensa de la iniciativa económica privada en la generación de la riqueza y el fomento del espíritu emprendedor, la defensa de la propiedad intelectual, la alusión constante a la simbología del Estado Nacional, o cuestiones especialmente controvertidas, como la moralidad humana y el respeto a la vida ligadas a los postulados de la Iglesia católica. La misma intencionalidad hace que desaparezca la asignatura común para todas las modalidades de Bachillerato, Ciencias para el mundo contemporáneo, ya que en ella parecen enfrentadas la opinión científica y la católica, tanto en la comprensión del mundo como en la toma de algunas decisiones personales.

Se perdió la oportunidad de haber establecido un acuerdo educativo donde ningún tipo de educación en convicciones personales religiosas tuviera cabida dentro del currículo y del horario lectivo; así como establecer la ausencia de símbolos religiosos en los centros sostenidos con fondos públicos y la retirada inmediata de la financiación a los centros que discriminen por razón de sexo u otra circunstancia. El PSOE no tuvo la valentía o el coraje suficiente de enfrentarse con el neocatolicismo en los años ochenta y consagró no solo la religión en la escuela, sino los centros privados subvencionados con fondos públicos, mayoritariamente católicos, como una doble red educativa que actualmente consideran ya parte del sistema público de enseñanza. Lo cual significa tropezar una y otra vez con esa herencia confesional del franquismo de la que parece difícil para el bipartidismo del régimen desprenderse.

Pero la neoconfesionalidad descarada de la que hace gala la LOMCE no se limita a la religión o los símbolos religiosos en el aula. Es una ley que da cobertura legal asegurando el concierto, es decir, la financiación pública a los centros de educación diferenciada por sexos, estableciendo que no es discriminatorio que los centros segreguen a su alumnado por esta razón, incumpliendo así la reciente sentencia del Tribunal Supremo. Esto es una concesión a la presión de un sector de la Iglesia católica más conservadora que separa al alumnado por sexos en función de sus prejuicios morales y religiosos que transmiten en la educación. Esta ley consagra que se financie con los impuestos de toda la ciudadanía este sistema de segregación anticonstitucional y contrario a los derechos humanos.

Privatización de la educación pública

Frente a un modelo de educación como derecho público al alcance de toda persona, se reformula el sentido de la educación como una ventaja competitiva, como una inversión personal que se orienta según los parámetros del mercado, introduciendo en el centro mismo de su dinámica los parámetros de la gestión privada de cualquier producto comercial y, por lo tanto, tiene que regirse por los mismos criterios y estrategias de gestión que la empresa privada.

Por lo tanto, es una contrarreforma que podemos denominar claramente privatizadora puesto que, entre otros aspectos, podemos destacar que incluye como parte del sistema educativo a los «agentes privados» que desarrollan funciones de regulación, financiación o prestación del servicio educativo. Que extiende y promueve los conciertos con centros privados, que podrán concertar la nueva formación profesional básica al incluirla en la enseñanza obligatoria; a la vez que aumenta dos años la duración del concierto mínimo en primaria. Que establece, por primera vez en España, la financiación con dinero público de la escolarización en centros privados no concertados, en su afán de españolizar al alumnado. Que consagra la subsidiariedad de la red pública frente a la privada concertada (como en pleno franquismo), al establecer que la programación de la oferta de plazas en la educación obligatoria deberá tener en cuenta la oferta de los centros privados concertados existente junto a la demanda social. Que, además, da cobertura legal a los centros concertados que discriminan al alumnado en razón de su sexo, incumpliendo la sentencia del Tribunal Supremo al respecto.

Mediante esta ley neoconservadora y neoliberal, se busca someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados. Con el fin de que los «clientes» puedan comparar y elegir aquel que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral. En este mercado competitivo las escuelas se hacen más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender posición en el ranquin de centros.

En coherencia con este modelo de competencia, introduce el «pago por resultados», propio del mundo empresarial, en el ámbito educativo. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranquin. Ya se está aplicando en algunas Comunidades Autónomas dentro de la LOE del PSOE, condicionando la financiación pública a los resultados obtenidos, mediante los contratos-programa u otras fórmulas similares.

Finalmente, se complementa la resurrección de estas viejas recetas franquistas con la denominada «Nueva gestión». Es decir, gestionar los centros públicos según

las recetas de la empresa privada, mediante una mayor autonomía, no pedagógica, sino financiera que requiera de fuentes de inversión privadas ante la insuficiencia de la financiación pública. Financiación externa de patrocinadores que imponen sus logotipos y exigencias, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública. A ello se añade la especialización de los centros para ofrecer una oferta competitiva y «diferenciada» a la clientela; así como la «profesionalización» de la dirección escolar como gerentes, expertos en gestión empresarial y de recursos humanos, que gestionarán los centros educativos públicos de forma «eficiente» y con rentabilidad económica.

Segregación vs. integración

Esta línea de comercialización de un derecho conlleva, lógicamente, un proceso de selección y segregación de la clientela. En este sentido, la LOMCE es una ley profundamente clasista y segregadora. Por eso, no sorprende la nula relevancia que se da a la función de cohesión e integración social de la educación pública, especialmente importante en el caso de la educación básica, así como que no se incluya como objetivo prioritario el éxito educativo de todos los estudiantes para garantizar la igualdad de oportunidades.

Bajo el paraguas de la existencia de diferentes «talentos» en el alumnado, lo que se pretende realmente, mediante vías paralelas e itinerarios cerrados, es romper el actual tronco común en la escolaridad básica, común y obligatoria, desviando y segregando al alumnado con mayores dificultades hacia vías devaluadas e itinerarios segregadores.

Parte de algo consabido, todo el mundo tiene talentos, pero especifica que estos son de distinto tipo. Cuando lo concreta, parece que unos tienen talento para el éxito escolar —que son los que irían a los itinerarios académicos en Secundaria— y otros lo tienen para el trabajo manual —los destinados a la Formación Profesional o a los programas de Formación Profesional Básica—. Ciertamente que no se puede tratar igual a los que son diferentes. Pero ese principio no debe estar orientado a excluir a las personas con mayores dificultades, sino a poner los medios necesarios para poder integrarlas.

Al igual que la concepción de los «talentos», los itinerarios escolares que plantea esta reforma son la vía para seleccionar y clasificar cuanto antes al alumnado, desgajándolo del tronco común en educación. Itinerarios que son una restauración de la LOCE de Aznar y que no conducen a reducir el abandono y el fracaso escolar, como se pretende hacernos creer, sino a eliminar progresivamente la igualdad de oportunidades y la formación común durante la etapa obligatoria.

Los datos internacionales confirman sistemáticamente que los países con buenas puntuaciones en PISA, como los países nórdicos, poseen también un alto grado de comprensividad (es decir, sin vías selectivas y diferenciadoras en la Enseñanza Secundaria Obligatoria). Es más, los países que segregan a edades tempranas tienen resultados menos igualitarios, es decir, hay mayor conexión entre el estatus socioeconómico de la familia y los resultados escolares (Sahlberg, 2010). La mayor parte de Europa eligió el camino contrario hace años no solo porque el otro era injusto, pues sobra evidencia de que condena al alumnado de familias en desventaja, sino porque era ineficaz, pues privaba a la sociedad de una reserva de talento (Fernández Enguita, 2012). El informe de 2012 de la OCDE, titulado *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, muestra cómo la equidad y los buenos resultados académicos van de la mano.

La LOMCE implanta, de hecho, diferentes itinerarios desde casi el comienzo de la ESO (Moreno *et al.*, 2012). Con el denominado eufemísticamente «Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento», en 2.º y 3.º de la ESO, es decir, desde los trece años, agrupando al alumnado que haya repetido al menos un curso, con dificultades, ofreciéndole un currículo devaluado, algo que hará muy difícil incorporarse a 4.º de ESO desde este programa y superar, posteriormente, la reválida para obtener el título de ESO. Por lo que parece buscarse que este programa acabe siendo la «vía natural» hacia la nueva Formación Profesional Básica, otro segundo itinerario.

La Formación Profesional Básica (FPB) sustituye a los actuales PCPIs (Programas de Cualificación Profesional Inicial). Mientras que los PCPIs estaban dirigidos a dar una oportunidad al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, para evitar el fracaso escolar al final de la escolarización obligatoria (mayores de dieciséis años), y conducían a la obtención del título de graduado en Educación Secundaria, la FPB se adelanta a partir de segundo curso de la ESO, a los quince años, si se ha repetido. No da acceso directo a la Formación Profesional de grado medio y, aunque contempla la posibilidad de adquirir el título de graduado, no propone medidas adecuadas para que esa posibilidad pueda hacerse realidad, algo que condena de hecho a este alumnado a la marginación social, pues no le permite continuar sus estudios o insertarse en el mundo laboral con una mínima titulación básica. Además, no sería una opción muy excepcional (como los PCPI) sino una vía ancha para conducir de forma masiva hacia la FPB a un alumnado muy joven. Esta filosofía segregadora del PP se traslucía muy claramente en el primer redactado del anteproyecto en donde se proponía empujar a estos programas a los que tuvieran una «situación socioeconómica desfavorable», equiparando pobreza y poca capacidad para el estudio.

La separación tajante de cuarto de ESO en dos vías, la de enseñanzas académicas, que conducirá al Bachillerato, y la de enseñanzas aplicadas, que conducirá a la Formación Profesional, continuará con la diferenciación temprana del alum-

nado. De hecho, se adelanta la vía hacia la Formación Profesional a 3.º de ESO, a través de asignaturas optativas, para que en 4.º los itinerarios hacia la FP o el Bachillerato estén «bien diferenciados», derivando cuanto antes a la población escolar con mayores dificultades o menos recursos hacia la FP de grado medio, convirtiéndola, de nuevo, en una vía de segunda categoría. Impidiendo, además, que se pueda pasar de una opción a otra.

Estos itinerarios suponen una segregación clasista, un ataque directo a la compensación de las desigualdades de origen. Cuanto antes se segrega, más se atenta contra la igualdad de oportunidades y se niega la capacidad de cambio de niños y niñas y adolescentes. Por ello, la filosofía de este modelo educativo del PP apunta claramente a generar más desigualdades y favorecer una sociedad aún más clasista que la existente.

Pero más allá de la segregación intracentros, esta ley introduce en el sistema educativo un sistema de segregación y competitividad darwinista intercentros, donde sobrevive el más fuerte y que mejor se adapta al sistema que se exige. Es la forma en la que esta reforma busca someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados en ránquines públicos donde se ordenarán, como si de una liga de fútbol se tratara, en centros con buenos, regulares o malos resultados. Así, los centros educativos tendrán que aprender a competir entre ellos, anunciando en el mercado de consumo su especialización y sus logros en los ránquines que se publicitarán. Con el fin de que los «clientes» puedan comparar y elegir aquel que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral.

Pero aún más allá, la ley liga la propuesta de autonomía escolar a esta especialización competitiva de los centros y a los resultados académicos en función de los cuales llegarán recursos diferenciados. Se contempla, así, en la ley un nuevo tipo de centros con un proyecto educativo «de calidad», basado obligatoriamente en criterios competitivos, que determinará su especialización y que serán evaluados en relación con sus resultados académicos. Sus recursos estarán condicionados por esos mismos resultados. Es el llamado «pago por resultados», propio del mundo empresarial. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranquin. Se les aplica, así, a los centros el denominado «efecto Mateo», aludiendo a la parábola de los talentos en el Evangelio: a aquellos centros que tienen se le dará más financiación y tendrán en abundancia, pero, a los que no tienen, se les quitará aun lo que tienen. Es la ley del mercado. Tenemos que reforzar aquellos «productos» más demandados. Esta competitividad desembocará en una selección del mejor alumnado por parte de los centros educativos, para demostrar que los recursos han sido utilizados de forma eficiente.

Lógicamente, en este mercado competitivo, las escuelas se harán más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender su posición en el ranquin de centros. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre centros, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema. Los centros reaccionarán buscando la forma de estar en la parte más alta posible del ranquin, dedicando el tiempo escolar de forma eficiente a preparar las reválidas para que los resultados del alumnado les permita estar en primera división, no sea que las familias ya no les elijan y la financiación se recorte. Ya no se tratará de qué puede hacer el centro escolar por el alumno o alumna que entre en él, sino qué puede hacer el alumno o alumna por el centro escolar para que suba y no baje en el ranquin.

El enfoque segregador de esta ley se plasma también en cómo convierte la educación en una carrera de obstáculos. Enmarcado en una concepción de la educación dirigida fundamentalmente a la acumulación de conocimientos académicos por parte del alumnado, el modelo de evaluación que contempla la LOMCE pivota sobre la profusión de pruebas individualizadas externas, en 2.º o 3.º y 6.º de Primaria, y de reválidas al final de etapa, en 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato.

Toda esta profusión de pruebas y reválidas afectará al alumnado. Los exámenes de Primaria son pruebas que afectan al expediente del alumnado (clasificándolo). Pero especialmente graves serán los efectos académicos de las reválidas de Secundaria para todo el alumnado, pues abren o cierran la posibilidad de continuar estudiando y sacar el título correspondiente. Quienes no aprueben serán expulsados del sistema educativo invalidando el trabajo hecho en años de escolarización.

Apuesta, así, por un modelo de enseñanza basado en la presión del examen, frente a un modelo educativo más centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado. Es lo que el PP entiende por «cultura del esfuerzo» y «carrera meritocrática». En vez de buscar estrategias y formas de motivar y entusiasmar al alumnado por el conocimiento y el aprendizaje, se concibe la educación como un camino de penitencia y sufrimiento, trufado de pruebas y exámenes continuos, que convierte la educación en un auténtico viacrucis recuperando el espíritu franquista de la «letra con sangre entra», en el que las condiciones culturales y socioeconómicas familiares van a ser determinantes del éxito escolar.

Estas reválidas no son pruebas para conocer el estado o situación del sistema, no buscan luchar contra el fracaso sino más bien certificarlo, sirviéndose de él para expulsar del sistema educativo de forma prematura a una buena parte de los que han sido incluidos en los últimos treinta años.

Todas estas evaluaciones serán pruebas externas, aplicadas y evaluadas por profesorado ajeno al centro, desconocedor del alumnado, de su realidad, de su

estilo de aprendizaje. Este modelo de evaluación supone una merma de la autoridad del profesorado del propio centro respecto al alumnado y un menosprecio a su capacidad profesional, pues, según el Ministerio de Educación, parece que no está capacitado para llevar a cabo la evaluación formativa de su propio alumnado, relegando, así, a un segundo plano su conocimiento de toda la evolución personal y formativa del alumnado, en aras de la hegemonía de una evaluación externa que solo controla el dominio por parte del alumnado de una fracción del programa educativo en un momento concreto, y abandona en la práctica el modelo de evaluación continua.

Además, tras la reválida de 2.º de Bachillerato, cada universidad podrá hacer pruebas de acceso para seleccionar a su alumnado. Este sistema de evaluación selectiva de las universidades supondrá la sustitución de un sistema de acceso objetivo e igualitario, por otro que permitirá la selección y segregación con criterios dispares, no homogéneos y propicios a todo tipo de disfunciones. Quienes no aprueben esta «reválida» y tengan 45 000 euros podrán matricularse en una universidad privada y obtener el título de Medicina, por ejemplo, y ejercer su profesión sin ninguna reválida más. Parece, pues, que las reválidas y el control exhaustivo emprendido desde Primaria desaparecen si se tiene dinero para pagar. Este sistema, unido al aumento de tasas y la reducción de becas, propiciará la segregación de otro sector importante del alumnado.

Si a todo esto añadimos que es una ley que también quiebra los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado en la educación pública, introduciendo la posibilidad de contratar profesorado bilingüe o plurilingüe al margen de los procedimientos normativos establecidos para impartir docencia. Que buscan modificar los criterios para la admisión del alumnado, incluyendo el rendimiento académico —en centros de especialización curricular— con hasta un 20% de la puntuación, con lo cual los centros podrán seleccionar claramente a su alumnado. Y con la «especialización» y la introducción de «aspectos específicos» para la definición del «carácter singular del centro», los centros podrán seleccionar todavía más al alumnado. Podemos afirmar que esto es la cobertura legal a los sistemas de selección encubierta que venían haciendo desde la escuela concertada, y que ahora la pública podrá hacerlo explícitamente y sin tapujos.

Pero aún más. Si a todo lo anterior le añadimos la «zona única de escolarización» que el PP está creando en todas las Comunidades Autónomas, donde se facilita que las familias con recursos y medios puedan llevar a sus hijos e hijas desplazándose a centros fuera de su entorno para evitar la diversidad y pluralidad de las escuelas públicas, la segregación está servida y consagrada. Pero, ciertamente, esta es la ideología del PP: no mezclar a sus hijos e hijas con los que no son de su misma clase. Lo tienen claro y no ven ninguna contradicción ni escándalo en establecer normas y legislaciones que así lo establezcan.

Conclusiones

Esta contrarreforma educativa apunta de forma persistente a recortar la extensión del derecho a la educación pública para toda la ciudadanía. Apuesta por la exclusión de una cierta parte de quienes han sido incluidos, en el último medio siglo, en el proceso de escolarización creciente de la población. Mediante estrategias que están siendo reforzadas: el endurecimiento de las exigencias para promocionar, fortaleciendo así el carácter selectivo, incluso en los niveles obligatorios; la consolidación de itinerarios o ramas paralelas a edades cada vez más tempranas; la segregación en forma de grupos de clase según capacidades; el establecimiento de diferenciaciones competitivas relevantes entre centros docentes de un mismo nivel, etapa o ciclo obligatorio: centros de excelencia, bilingües, etc.

Estrategias que se ven acompañadas simultáneamente de la reformulación del principio de gratuidad, mediante la extensión de los conciertos o subvenciones a la enseñanza privada, la implantación de los cheques o bonos escolares, introduciendo sistemas de re-pago, aduciendo que es necesario asumir la «responsabilidad» del coste real de la educación.

Por otra parte, se busca también consolidar y aumentar la diferenciación de las dos redes de educación. El sector público centrado en atender a quienes sean rechazados por el sector privado o no hallen acomodo en el mismo, y dar servicio en aquellas zonas, como las rurales, que no son rentables para la iniciativa privada. Permanecerá así la educación pública como una red subsidiaria de la privada, de cuya financiación se desentienden progresivamente el Estado y las Comunidades Autónomas, con progresivos recortes: reduciendo el número de profesorado e incrementando el número de alumnado por profesor, las horas lectivas del profesorado; la desaparición o reducción de programas de refuerzo o apoyo, desdoblados y atención a la diversidad, tutorías, módulos de Formación Profesional, servicios de orientación o biblioteca, ayudas para adquisición de libros de texto, comedores y actividades extraescolares, etc. Recortes acompañados, ante la oposición de la comunidad educativa, de una campaña de criminalización de toda protesta y de descrédito del profesorado y de los sindicatos.

Mientras, se fomenta el proceso de privatización educativa directa, mediante la cesión de suelo público o la adjudicación directa a empresas de la explotación de centros públicos; la creación de zonas únicas de escolarización (eliminando el criterio de proximidad y de distribución equilibrada de todo el alumnado a la hora de la matriculación), la ampliación de los criterios de los centros concertados a los públicos para seleccionar a su alumnado, el establecimiento de mecanismos para financiar públicamente más tramos de la enseñanza privada como la educación no obligatoria (la concertación de todo el Bachillerato) o las desgravaciones fiscales para quienes lleven a sus hijos e hijas a colegios privados.

En paralelo, se extienden medidas de privatización indirectas de la red pública mediante la introducción de técnicas de gestión de la empresa privada en la dirección y organización de los centros educativos, con sus indicadores de resultados medibles, lo cual permite establecer sistemas de «rendición de cuentas» y ««ránquines comparativos», así como la gestión «flexible» desde la dirección/gerencia de los «recursos humanos» (facilitado con la actual reforma laboral) o el establecimiento de fórmulas contractuales (contratos-programa) de «gestión por objetivos» y «pago por resultados» para la financiación y sostenimiento de los centros (dar más a las escuelas o al profesorado que mejores resultados académicos obtienen). Medidas de comercialización que avanzan en la utilización de los centros por empresas privadas que llevan a cabo actividades lucrativas complementarias en horario escolar o fuera del mismo; el fomento de la financiación externa (publicidad, alquiler de locales, patrocinio privado, máquinas expendedoras de productos, etc.) que convierten al centro docente en un espacio más comercial que educativo; la externalización o subcontratación de actividades extraescolares, comedores, formación del profesorado, la evaluación de los centros, etc.

Es una ley, en definitiva, que expulsará del sistema al alumnado con más dificultades socio-económicas. Es una ley que promueve un modelo educativo clasista, apostando por la segregación temprana y estigmatizando la diversidad educativa, atacando la educación inclusiva y la coeducación, manteniendo la religión en la escuela y negando la participación de la comunidad educativa. Compendio de viejas recetas que no han dado los resultados supuestamente esperables en aquellos países en los que se han aplicado y que la comunidad científica internacional ha rechazado de plano (Fernández Enguita, 2012; Gimeno Sacristán, 2012; Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012). Lo peor de esta ley es que no construye la escuela del futuro, sino que restaura la mala educación del pasado: un currículum controlado por la administración educativa y una pedagogía tradicional del esfuerzo y la letra con sangre entra. Esta ley lo que quiere es crear ciudadanía disciplinada.

Este proceso no se ha improvisado de un día para otro. Han empleado muchos millones de dólares en campañas, propaganda, publicidad, fundaciones, financiación de investigaciones y publicaciones con una orientación determinada. Pero lo han conseguido. Han conseguido «naturalizar» determinados valores, consiguiendo que los asumamos como inevitables y configuradores del «sentido común». De esta forma, el neoliberalismo se ha convertido en el «telón de fondo» de los ajustes de la política educativa, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente a los núcleos centrales del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la escuela no son más que una parte de una crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Estas políticas siguen las directrices de los organismos internacionales (principalmente, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional). La tesis central que se viene a concluir es que no solo se está en un proceso privatizador a escala mundial abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado.

Por eso ahora, más que nunca, es necesario articular un amplio espacio de confluencia en la defensa de lo público como garante de nuestros derechos sociales. Y, en ese empeño, debemos construir colectivamente un discurso sólidamente fundamentado que se contraponga y contrarreste el lenguaje neorwelliano dominante del PP, que con su ambigua retórica (libre elección de centro, gobernanza...) oculta intereses neoliberales puramente mercantilistas, buscando convertir este derecho en una oportunidad de negocio (mueve dos billones de euros anuales a nivel mundial, según datos de la UNESCO), a la vez que perpetúa un modelo social neoconservador segregador y excluyente, que refuerza los aspectos más autoritarios, competitivos, academicistas y religioso-confesionales.

Nos jugamos nuestro futuro y el futuro de nuestros hijos e hijas. Educación o barbarie, no hay neutralidad posible.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M., y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor empeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey and Company. Consultado el 26 de septiembre de 2012, en <http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>.
- CONCEJO EDUCATIVO (2012). *Anteproyecto LOMCE: Primer análisis*. Consultado el 9 de octubre de 2012, en <<http://www.concejoeducativo.org>>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012). *¿A dónde quiere devolvernos Wert?* Consultado el 9 de octubre de 2012, en <<http://enguita.info/776>>.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- MADAUS, G., RUSSELL, M., y HIGGINS, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing. How they affect students, their parents, teacherws, principals, schools, and society*. Charlotte: NC IAP.
- MORENO, A., DÍEZ, E. J., PAZOS, J. L., y RECIO, M. (2012). *¿Qué hacemos con la educación?* Madrid: Akal.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Bruselas: OCDE.
- SHALBERG, P. (2010) *Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland*. Nueva York: Teachers College Press.

AUTORES

Rodríguez Martínez es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Participa en el grupo de investigación coordinado por Ángel I. Pérez Gómez. Coordina, junto con José Gimeno Sacristán, el Foro de Sevilla: «Por otra política educativa». Pertenece al grupo de «Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe» de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y a la Red Estrado (Red Latinoamericana de Estudios sobre trabajo docente). Ha ocupado el cargo de directora general de Innovación Educativa y Formación del Profesorado y directora general de Ordenación y Evaluación Educativa en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, durante los años 2004-2008. En su trayectoria docente e investigadora, destacan los trabajos dirigidos a la Formación del Profesorado, a la igualdad en educación y a las políticas educativas, siempre desde su compromiso personal con los Estudios de las Mujeres.

José Gimeno Sacristán ha sido profesor en las Universidades Complutense de Madrid, Salamanca y Valencia. Colaborador y visitante de diferentes universidades españolas y de otros países. Ha sido nombrado doctor honoris causa por las Universidades de Málaga y de San Luis (Argentina). Ha sido distinguido por el Ministerio de Educación de España con la Encomienda de Alfonso X el Sabio. Ha recibido la Medalla de la Educación Aragonesa, concedida por el Gobierno de Aragón (España). Es autor de numerosos libros y artículos publicados en revistas especializadas y en prensa. Sus líneas de pensamiento tienen que ver con los problemas que plantea la realidad educativa, con el deseo de avanzar soluciones, para lograr mejorar las buenas y justas prácticas.

Marina Subirats es catedrática emérita de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha investigado y publicado sobre diversos aspectos de la educación, la estructura social y los géneros. Fue también directora del Instituto de la Mujer del Ministerio de Asuntos Sociales (1993-1996), concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (1999-2006) y miembro del Consejo Escolar del Estado (2005-2012). Sus libros más recientes son *Barcelona: de la necesidad a la libertad. Las clases sociales en los albores del siglo XXI* (2012) y *Forjar un hombre, moldear una mujer* (2013).

Ángel I. Pérez Gómez es en la actualidad profesor de la Universidad de Málaga, y anteriormente lo fue de las de Salamanca, Madrid y La Laguna. Ha sido vicerrector de la Universidad de Málaga y de la Universidad Internacional de Andalucía. Miembro del consejo de redacción de varias revistas nacionales e internacionales. Primer Premio nacional de Investigación Educativa, ha recibido varias medallas y condecoraciones de prestigio. Ha publicado numerosos libros y más de cien artículos y capítulos de libros: «Las fronteras de la edu-

cación»; «La comunicación didáctica»; «La enseñanza, su teoría y su práctica. Comprender y transformar la enseñanza»; «La cultura escolar en la sociedad neoliberal»; «Comprehensiveness and Diversity in Secondary Compulsory Education in Andalucía»; «Desarrollo profesional del docente», «Educarse en la era digital», entre otros. En lo que se refiere a la AUFOP, es miembro del consejo asesor de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Martín Rodríguez Rojo es catedrático de Didáctica y Organización Escolar, y actualmente profesor emérito de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Autor de más de trescientas publicaciones entre artículos y libros; algunas de sus principales obras son: *La educación para la paz y el interculturalismo* (Oikos-Tau), *Hacia una didáctica crítica* (La Muralla); *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (coord.) (Biblioteca Nueva); *Elaboración, experimentación y evaluación de un proyecto curricular orientado a la educación para la paz. Un estudio de casos* (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid), *Bolivia desde mi ventana* (Centro de Estudios Doctorales en Interculturalidad y Desarrollo, CEDID), siendo también autor de numerosos artículos, publicados en diferentes revistas científicas. Ha impartido cursos de doctorado y conferencias en numerosas universidades de Europa e Hispanoamérica, habiendo dirigido más de veinte tesis doctorales. Es director general de la Fundación para la Investigación y Formación para la Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED), ubicada en la Universidad de Valladolid. Es fundador y presidente de la Fundación CEDID o Centro de Estudios Doctorales en Interculturalidad y Desarrollo, domiciliada en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia). Es el presidente del consejo de redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, siendo uno de los fundadores de la misma. Es también miembro fundador y presidente del consejo de redacción de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Es fundador del Colectivo Pedagógico de Asturias —movimiento de renovación pedagógica— y de la revista *Andecha Pedagógica*. Es miembro del consejo asesor de la revista *Trabajadores de la enseñanza*. Ha participado en la organización de numerosos congresos internacionales de formación del profesorado, promovidos por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Es miembro de la Red de Universidades Regionales Latinoamericanas (Red UREL), en cuyo contexto ha promovido numerosos congresos y proyectos iberoamericanos.

Martha Orozco Gómez es actualmente profesora de la Facultad de Humanidades y Educación de Universidad de la Universidad de Burgos y coordinadora de la titulación de Máster en Educación y Sociedad Inclusiva. Licenciada en

Ciencias de la Educación por la Universidad del Atlántico (Barranquilla), Magister en Educación por la Universidad Pontificia Javeriana (Bogotá) y Universidad del Norte (Barranquilla), especialista en Interculturalidad por la Universidad de Valladolid y doctora por la misma universidad. Su actividad científica e investigadora ha estado marcada por la complementariedad entre procesos científicos y sociales con énfasis en temáticas interculturales y pedagógicas. En esta línea, ha participado en congresos internacionales, nacionales, conferencias, cursos y seminarios y divulgado algunas reflexiones en torno a estos ámbitos, en diversas publicaciones con índices de calidad, y participado en diferentes proyectos de investigación privados y competitivos. Ha tenido experiencia docente en diferentes universidades del mundo tanto públicas como privadas, participado en distintos programas de formación tanto de grado, especialización, maestría y, actualmente, doctorado, todo ello con diferentes universidades de Colombia, España, Bolivia y Chile, entre otras, y en las modalidades presencial, semipresencial y *online*. Igualmente, cabe destacar su experiencia administrativa como asistente de la Rectoría y secretaria académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico; coordinadora de programas y actividades de investigación, así como coordinadora de eventos académicos nacionales e internacionales. Es secretaria nacional y miembro fundador de la Fundación para la Investigación y Formación en Interculturalidad y Educación para el Desarrollo (FIFIED), doctora titular del Centro Tordesillas de Relaciones con Iberoamérica (CTRI) y miembro fundador y coordinadora de docencia del Centro de Estudios Doctorales en Interculturalidad y Desarrollo (CEDID), de Bolivia.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es doctor en Ciencias de la Educación. Licenciado en Filosofía. Diplomado en Trabajo Social y Educación Social. Ha trabajado como educador social, como maestro de primaria, como profesor de secundaria, como orientador en institutos y como responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Actualmente, es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Especialista en organización educativa, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en el campo de la educación intercultural, el género y la política educativa. Entre sus publicaciones se encuentran: *Qué hacemos con la universidad* con Ferrer, Guamán y Jorge (Akal, 2014), *Educación pública: de tod@s, para tod@s* con Adoración Guamán (Bomarzo, 2013), *Qué hacemos con la educación* con Agustín Moreno y José Luis Pazos (Akal, 2012), *Educación intercultural: Manual de grado* (Aljibe, 2012), *Decrecimiento y educación*, con Carlos Taibo (Catarata, 2011), *Globalización y educación crítica* (Colombia, 2009), o *Globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación* (El Roure, 2007).

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DE LA «REVISTA INTERUNIVERSITARIA
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA
DE ESCUELAS NORMALES»

1) Normativa general

La Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP), que publica tres números al año (abril, agosto y diciembre), es el órgano oficial de expresión de la ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (AUFOP), entidad científico-profesional, de carácter no lucrativo, que nació en el contexto de los «Seminarios Estatales para la Reforma de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado», hoy Facultades universitarias. Sus socios son personas físicas o instituciones relacionadas con la formación inicial y/o permanente del profesorado. La citada revista se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de la que recibe ayuda económica, y de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte. Su sede social, dirigida por José Emilio Palomero Pescador (emipal@unizar.es), está localizada en la Facultad de Educación de Zaragoza, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza.

La AUFOP edita también una segunda revista, la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, cuyos contenidos son independientes de los de la RIFOP.

Ambas revistas pueden ser consultadas en las páginas web de la AUFOP <www.aufop.org> y <www.aufop.com>, así como en las bases de datos DIALNET, de la Universidad de la Rioja (España), y REDALyC, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

La AUFOP, finalmente, es la propietaria legal de ambas revistas, que se rigen por los estatutos de la citada entidad y que dependen jurídicamente de los órganos directivos de la misma: Asamblea General, Junta Directiva y Comité Científico.

2) Normas para la confección de artículos

Cualquier persona puede enviar cuantos artículos considere oportuno, que deberán ser siempre originales y no estar publicados en ningún otro medio, debiéndose atener para ello a las normas que se detallan a continuación. En primer lugar, tales artículos deben ser sometidos, por parte de sus autores/as, y antes de ser remitidos a la sede social de la revista, a una exhaustiva y minuciosa corrección de pruebas. La no adecuación de los mismos a esta norma básica, y a las que se enuncian en los apartados siguientes, constituirá un motivo suficiente para su desestimación y rechazo por parte del Consejo de Redacción. Al margen de lo anterior, en el supuesto de aquellos artículos que no hayan sido solicitados de forma expresa por la Revista, la AUFOP realizará en ellos (una vez aceptados para su publicación y antes de ser enviados a imprenta), las correcciones adicionales de pruebas que estime oportunas, corriendo por cuenta de los/las autores/as de los mismos los gastos que este trabajo pueda generar.

2.1) Aspectos formales

Los/as autores/as enviarán cuatro copias del trabajo original, en soporte de papel, a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. También se remitirá a esta dirección una copia en soporte informático (disquete o CD-R), en Word para Mac (Microsoft Office X), o en cualquier otro programa compatible con el anterior. En cualquier caso debe quedar especificado claramente el programa utilizado.

Todos los trabajos serán presentados en soporte de papel, en papel blanco formato DIN A4, escritos por una sola cara, y su extensión máxima, incluidas tablas y gráficos si los hubiere, no deberá sobrepasar de dieciocho páginas a dos espacios, debiéndose utilizar un tipo de letra de 12 puntos (Times, Times New Roman o similares). Por otra parte, los trabajos irán encabezados con un «título corto» y acompañados de un resumen de un máximo de cien palabras, así como tres o cuatro palabras clave, que deben estar ajustadas al Tesauro Europeo de la Educación, al Tesauro Mundial de la Educación (UNESCO), o a las entradas del Tesauro empleado en la base de datos ERIC. El título, el resumen y las palabras clave deben presentarse en español y en inglés. En su caso, las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo, y se presentarán en hojas aparte, indicando el lugar exacto donde deben ir ubicados.

Al final del trabajo se incluirá el nombre y apellidos del/la autor/a o autores/as, centro de trabajo y dirección de contacto, así como teléfono, fax y dirección de correo electrónico. Se incluirá también un breve *curriculum*, de no más de seis líneas, en el que se señale el perfil académico y profesional, así como las principales líneas de investigación del/la autor/a o autores/as.

2.2) Sistema de referencia

La *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la APA, *Publication Manual* (2001, 5.^a ed.).

Citas textuales: Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta que todas las citas irán incorporadas en el texto, y no a pie de página, ni en forma de notas al final. Debe utilizarse el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, estas deben ir entre comillas «...» y se incluirá el número de la página. Ejemplo: «Generador de exclusión, el fracaso escolar es en muchos casos el origen de algunas formas de violencia o de extravíos individuales» (Delors, 1996, 61).

Paráfrasis: Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. Ejemplo: Delors (1996) destaca que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Referencias bibliográficas: La bibliografía, llamada *referencias bibliográficas* en estos trabajos, es la última parte de los mismos. Seguidamente se señalan algunas normas básicas al respecto:

- Incluir en las referencias bibliográficas todos los trabajos que han sido citados realmente y SOLO los que han sido citados.
- Organizar las citas alfabéticamente por el apellido del autor o autora. La línea primera en cada cita se sangra, mientras las otras líneas empiezan en el margen izquierdo.
- Poner en mayúscula solo la primera letra de la primera palabra del título de un libro o artículo; o la primera letra de la primera palabra de un título, después de un dos puntos, o un punto y coma.
- Poner en mayúscula la primera letra de cada palabra en el caso de los títulos de las revistas.

En los siguientes ejemplos se deja constancia de la estructura de las citas. Prestar atención, en todo caso, al tipo de letra y a los signos de puntuación:

- Para libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
- Para revistas:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del artículo». Título de la Revista, volumen (número), páginas.
- Para capítulos de libros:** APELLIDOS, Nombre o inicial(es) (año). «Título del capítulo». En Nombre Apellidos (editor-es), *Título del libro* (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
- Libros escritos por uno o varios autores:** ZABALZA, Miguel Ángel (2002). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Libros editados (recopilación de ensayos):** GAIRÍN, Joaquín, y ARMENGOL, Carme (eds.) (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Capítulos contenidos en libros editados:** JARES, Xexús R. (2002). «El conflicto como contenido didáctico». En Martín Rodríguez Rojo (coord.), *Didáctica general. Qué y como enseñar en la sociedad de la información* (pp. 243-270). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Artículos de revistas:** ORTEGA RUIZ, Rosario (2002). «Lo mejor y peor de las redes de iguales: Juego, conflicto y violencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- Artículos de periódico, semanal, o similares:** MORENO GONZÁLEZ, Antonio (2004). «La agonía de la escuela». *El País*, 12 de abril, 23.
- Documentos de la base de datos ERIC:** LISTON, Daniel P., y ZEICHNER, Kenneth, M. (1988). «Critical pedagogy and teacher education» [CD-ROM]. *Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association*. (Documento ERIC n. ED295937).
- Consultas en Internet:** MORAL SANTA-ELLA, Cristina (2001). «La investigación teórico/práctica: Estrategias de formación inicial del profesor». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (2), páginas. Consultado el día de mes de año en...

2.3) Temática: Formación y empleo de profesores. Educación

En cada número de la RIFOP se publicará una monografía cuya temática será elegida por el Consejo de Redacción, que nombrará un/a coordinador/a de la misma. Los artículos que la integren, que deberán ser todos ellos inéditos y originales, serán solicitados expresamente a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ella se aborden.

Para la sección denominada «Realidad, pensamiento y formación del profesorado», se aceptarán artículos inéditos y originales cuya temática se refiera a la formación inicial y/o permanente del profesorado de cualquier nivel (experiencias, investigaciones, planes de estudio, alternativas institucionales, etc.), así como artículos cuya temática esté relacionada con la situación del profesorado (pensamiento, salud mental, estatus sociolaboral y profesional, etc.).

La RIFOP mantiene una sección especial, que se activará cada vez que su Consejo de Redacción lo considere oportuno, destinada a la publicación de artículos escritos por los estudiantes de profesorado y de ciencias de la educación, bajo la dirección de alguno/a de sus profesores/as: experiencias innovadoras, investigaciones conectadas con diferentes disciplinas, reflexiones sobre su estatus, etc. Como en los casos anteriores, estos artículos deberán ser inéditos y originales.

Asimismo, y como norma general, existirá una sección dedicada a la publicación de «Fichas-resumen de tesis doctorales» en el campo de las ciencias de la educación: pedagogía, psicología, didácticas especiales, antropología, filosofía, sociología de la educación y otras áreas afines. Las normas para su confección son estas: título, autor/a y dirección personal o profesional, director/a de la tesis, universidad y departamento donde ha sido defendida, año en que ha sido presentada, número de páginas y de referencias bibliográficas, descriptores (máximo doce palabras), resumen del contenido. En el mismo deberán constar los siguientes ítems: objetivos, hipótesis, diseño de la investigación, muestra, metodología utilizada en la recogida y en el tratamiento de los datos, resultados y conclusiones.

Por último, la RIFOP mantiene normalmente dos secciones más, dedicadas a «Revista de prensa y documentación» y a «Recensiones bibliográficas».

Siempre que se estime conveniente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* destinará la totalidad de sus páginas al estudio monográfico de una problemática educativa emergente o de actualidad. O, también, a recoger las ponencias (que deberán ser inéditas y originales), de congresos conectados con la formación inicial y permanente del profesorado, en cuya organización participe la AUFOP. En el caso de los congresos, las comunicaciones presentadas a los mismos, que también deberán ser inéditas y originales, se publicarán, siempre que sea posible, en la revista electrónica (REIFOP). Los Comités Organizador y Científico de tales eventos se ocuparán de valorar la relevancia científica de las comunicaciones recibidas en orden a su publicación en la REIFOP.

En lo que respecta a la versión digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), que ha inaugurado su segunda época en 2008, la AUFOP publicará tres números de la misma cada año, en los meses de abril, agosto y diciembre. Todos los artículos publicados en ella deberán ser también inéditos y originales.

2.4) Admisión y aceptación de artículos

Como ya se ha señalado anteriormente, los artículos que integran las monografías (cada una de ellas dirigida por un coordinador, nombrado a tal efecto por el Consejo de Redacción), se solicitarán de forma expresa a autores de reconocido prestigio en las cuestiones que en ellas se aborden. No obstante, para la aceptación y publicación del articulado de cada una de ellas, serán necesarios los informes favorables de: 1) El coordinador de la monografía en cuestión, 2) Dos evaluadores externos al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP, y 3) Dos miembros del Consejo Redacción, designados a tal efecto. Para la publicación de estos artículos deberán contar con un mínimo de tres informes favorables, entre los que deben estar los emitidos por los dos evaluadores externos. Todos los informes, que serán absolutamente confidenciales, se tramitarán por el sistema de doble ciego.

En lo que se refiere a los artículos no solicitados por el Consejo de Redacción, una vez recibido un artículo en la sede social, será enviado a tres evaluadores externos, al Consejo de Redacción de la Revista y a la Junta Directiva de la AUFOP para que emitan un informe sobre su relevancia científica. Los informes, que se tramitarán por el sistema de doble ciego, serán absolutamente confidenciales. En el caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá en qué número de la RIFOP (revista de papel) o de la REIFOP (revista electrónica) se publicará el artículo en cuestión. En todo caso, la toma final de decisiones sobre la publicación o no publicación de cualesquiera de los trabajos que se reciben en la sede social de la RIFOP/REIFOP es competencia exclusiva del Consejo de Redacción, que seleccionará los artículos para publicar de entre los informados positivamente en las condiciones ya señaladas y según su interés y oportunidad. En caso de aceptación, se comunicará al/la autor/a o autores/as de cada uno de ellos el número de la RIFOP o REIFOP en que aparecerán publicados. En caso de rechazo, el Consejo de Redacción no devolverá el original, si bien comunicará, siempre que sea posible, los motivos del mismo.

2.5) Criterios de evaluación

Los criterios básicos para la evaluación de los artículos que se reciben en la RIFOP/REIFOP son los siguientes: 1) Altura intelectual, científica y/o crítica del artículo en cuestión: investigación, ensayo, experiencia, documento, 2) Rigor metodológico del mismo, 3) Grado de coherencia interna, 4) Oportunidad, actualidad e interés de su temática, 5) Originalidad y/o novedad de su contenido, que en todo caso no debe haber sido publicado en ningún otro medio, 6) Claridad y orden a nivel expositivo, y 7) Calidad literaria y amenidad del texto.

2.6) Artículos publicados

No se abonará cantidad alguna a sus autores/as por los artículos publicados, quedando reservados para la AUFOP todos los derechos sobre los mismos. Todas las personas a las que se les sea publicado un artículo en la RIFOP (revista papel) recibirán un ejemplar gratuito del número correspondiente. Si necesitan más ejemplares, se les remitirán gratuitamente, siempre que haya existencias. Podrán solicitarlos a la siguiente dirección: Facultad de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, calle San Juan Bosco, 7, E-50009 Zaragoza. Telf./Fax +34 976 761 301. Correo electrónico: José Emilio Palomero Pescador <emipal@unizar.es>.

2.7) Sobre la propiedad intelectual

Tal como se explicita en el apartado anterior, la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) es la entidad propietaria de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (en sus versiones impresa y digital), reservándose todos los derechos sobre los artículos publicados en ellas. Cualquier reproducción de los mismos por otra revista o medio de difusión de la producción intelectual deberá ser autorizada por la AUFOP. Por otra parte, la mera remisión de un artículo a la versión impresa y/o digital de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* supone la aceptación de estas condiciones.

2.8) Sobre la exigencia de originalidad

Los artículos que se reciban en la sede social de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (versiones impresa y digital), deberán venir acompañados de una carta en la que su autor o autores acrediten, mediante juramento o promesa: 1) Que los documentos presentados son de su autoría, 2) Que no han sido publicados por ninguna otra revista o medio de difusión de la producción intelectual, y 3) Que no están siendo considerados para su publicación en el momento actual por ninguna otra revista o medio de difusión.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN ANUAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA «REVISTA DE ESCUELAS NORMALES»

NOMBRE: APELLIDOS:

NIF o CIF (Número de Identificación Fiscal):

DIRECCIÓN:

CALLE/PLAZA: NÚMERO:

CIUDAD: PROVINCIA:

PAÍS: CÓDIGO POSTAL:

TÉLEFONO: E-MAIL:

DOMICILIACIÓN BANCARIA:

RUEGO ME GIREN EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN ANUAL A MI CUENTA:

BANCO O CAJA DE AHORROS:

CÓDIGO IBAN DE LA CUENTA:

CÓDIGO BIC O SWIFT DE LA CUENTA:

DIRECCIÓN COMPLETA DEL BANCO (incluido el código postal):

.....

PRECIOS PARA 2015

- Socios AUFOP (consultar el boletín de inscripción para socios en <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/asociarse/1417481171.pdf>).
- Suscripción normal para España e Iberoamérica: 90 € + IVA.
- Suscripción Institucional para España (10 suscripciones en una): 290 € + IVA.
- Suscripciones normales para el resto de los países extranjeros: 110 € + IVA.
- Precio de un ejemplar suelto: 30 € + IVA.

FORMA DE PAGO

- 1) Cheque nominativo a nombre de la «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)». Enviar a: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España.
- 2) Transferencia bancaria a nombre de «Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)», a la c/c IBAN: ES53 2085 5241 18 0330449615, de Ibercaja. Código BIC de Ibercaja (Para transferencias desde el extranjero): CAZRES2Z

ENVIAR ESTE BOLETÍN A

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
Facultad de Educación, C/ Pedro Cerbuna 12 • Campus de San Francisco •
50071 Zaragoza • España

(También se puede remitir por correo electrónico a: <emipal@unizar.es>).

FIRMADO

