



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo

Joan Carles Bernad I Garcia; Ignacio Martínez Morales; Mariángeles  
Molpeceres Pastor; Fernando Marhuenda Fluixà

**Como citar:** GARCIA, Joan Carles Bernad I. *et al.* La transformación de las políticas educativas desde la gubernamentalidad neoliberal: el caso español como ejemplo *In:* DAL RI, Neusa Maria; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais:** Argentina, Brasil, Espanha e Portugal. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 149-172.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2015.978-85-7983-682-4.p149-172>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

# LA TRANSFORMACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DESDE LA GOBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL: EL CASO ESPAÑOL COMO EJEMPLO

*Joan Carles Bernad I Garcia*  
*Ignacio Martínez Morales*  
*Mariángeles Molpeceres Pastor*  
*Fernando Marhuenda Fluixà*

## INTRODUCCIÓN

Uno de los rasgos fundamentales de la modernidad ha sido la construcción de los sistemas sociales y culturales de regulación que articulen la relación entre los individuos y el Estado-Nación. Uno de estos sistemas fue la escolarización, cuya organización configura un campo social en que toma forma el gobierno de los individuos, generando mecanismos de autodisciplina a través de la producción de una estructura cognitiva formada por esquemas clasificadores, opciones y limitaciones alrededor de qué es bueno, normal y posible (BIRGIN, 1999).

De este modo, la escuela ha jugado un papel fundamental en los procesos de transición de la sociedad tradicional a la sociedad moderna por lo menos en cuatro procesos clave para ésta (ENGUIITA, 1998). En primer lugar, es fundamental para la transformación de los modos de producción y de organización del trabajo, en estrecha vinculación con el proceso de industrialización. En segundo lugar, juega un papel central en la construcción de identidades colectivas y de legitimación de modos de gobierno, dos aspectos esenciales para el proceso de formación de las naciones en la modernidad. En tercer lugar, se hace imprescindible en el proceso de

constitución de la ciudadanía, entendida como vínculo entre individuo y sociedad, basado en el reconocimiento de derechos – jurídicos, políticos y sociales –, que se irían conquistando e incorporando progresivamente en el proceso de modernización social, creciendo paulatinamente en la universalidad de su amplitud. Y, por último, interviene en el proceso de modernización de las actitudes superando los estrechos límites de las comunidades familiar y local e introduciendo el cultivo del saber profano.

Pero ese papel ha ido cambiando conforme se ha producido la transformación de las sociedades modernas, que requerían nuevos modos de articulación de la relación de los individuos con la sociedad. En ese proceso la institución educativa ha facilitado la reproducción de los modelos más adecuados a las configuraciones sociales emergentes, vinculadas a los intereses dominantes, sin que esto impidiera, a la vez, que se generasen espacios de cambio o resistencia.

## **1 LA GOBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL Y SU IMPACTO EN EL MUNDO EDUCATIVO**

En la actualidad, la sociedad del capitalismo flexible fundamenta su legitimidad en los principios del neoliberalismo, de modo muy especial en la consolidación del deber individual de la gestión continuada, cotidiana y provisional de la propia vida. En este contexto, las demandas sobre la educación suponen algunos cambios esenciales que provocan rupturas tanto en su alcance, que se prolonga a lo largo de toda la vida de los individuos, en sus límites frente al ámbito productivo, que tienden a desaparecer, y en su contenido, que pasa a comprender ámbitos socioemocionales que anteriormente quedaban al margen de lo educativo.

Por un lado, como decimos, se amplía el alcance de la educación, que incluye cada vez a más individuos, edades y ámbitos formativos. Un proceso, entre otras cosas, producto de las teorizaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el reciclaje permanente, la certificación de competencias previas, la formación ocupacional y continua, etc. (COMISIÓN EUROPEA, 2009). Su relevancia está directamente relacionada con la idea del capital humano, es decir, la formación activa de recursos relevantes para la autogestión de los individuos en un campo cuya lógica es el aprovechamiento de oportunidades.

En ese sentido se está produciendo una pérdida de importancia del principio de igualdad de oportunidades y de su correlato meritocrático, que vincula el éxito escolar diferencial a criterios más o menos precisos relativos al rendimiento deseable. Todo puede tener valor académico y potencialmente para el trabajo, especialmente rasgos de personalidad. Estos, más que nunca, parecen corresponder con los universos culturales de la clase media, y funcionan como capital incorporado y objetivado (BOURDIEU, 1988), que se personalizan como rasgos de subjetividad con valor académico y económico.

Por otro lado, la transformación y difuminación de los ámbitos profesionales, ligadas a los cambios tecnológicos y a las variaciones del mercado, dificultan el establecimiento claro y estable de perfiles formativos, de modo que toda formación es potencialmente útil dependiendo de las necesidades coyunturales del mercado y de la eficacia en relación a la inserción de los que se forman (CABRERA, 2003; BRUNET; BELZUNEGUI, 2003).

Estos planteamientos suponen que se le otorgue una mayor importancia a la empleabilidad como eje de la formación académica (PÉREZ SÁNCHEZ, 2003). En ese sentido, la educación básica debe atender no tanto a la sofisticación de conocimientos como a la adecuada transmisión de un mínimo común denominador de conocimientos – lenguaje, matemáticas, comprensión de la sociedad, sensibilidad - que aporte polivalencia y fomente una mentalidad dinámica ya desde la infancia (FUNDIPE, 2003). Especialmente se debe insistir en competencias profesionales básicas que sean transferibles: el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas, las calificaciones relativas a las nuevas tecnologías, la comprensión del espíritu empresarial, el conocimiento de idiomas, así como el conocimiento de técnicas de aprendizaje (CIDECA, 2004). Estas tendencias están claramente vinculadas con algunos de los puntos clave de las actuales políticas activas de empleo.

Si anteriormente se polarizaba el talento intelectual y el conocimiento experto definidos por el puesto de trabajo, actualmente las competencias emocionales son decisivas para ganar en empleabilidad. Con la traslación de los requerimientos del mundo del trabajo al espacio escolar, este último se enfrenta al desarrollo y evaluación de una serie de

habilidades que están más próximas a la inteligencia emocional que a las competencias técnicas y académicas. Las personas deben prepararse para cambiar varias veces de trabajo a lo largo de su vida, avanzarse para que el cambio no sea traumático, y reciclarse continuamente. Por encima de todo, deben potenciar su iniciativa y planificar el desarrollo de sus carreras laborales con un criterio empresarial (MORGENSTERN, 2000).

Así, estamos asistiendo a una redefinición de los vínculos entre el sistema educativo y el mundo productivo. Las fronteras entre ambos mundos, que permitían una autonomía relativa entre ellos, están desdibujándose. Y esa autonomía se debilita por la mercantilización de todas y cada una de las esferas de la vida (RIFKIN, 2000).

En un contexto marcado por estos cambios en el papel de la educación, se genera una serie de transformaciones fundamentales en relación a la institución escolar y al peso de otros agentes vinculados a la formación.

En ese sentido, la escuela, espacio privilegiado para la modernidad, para la transmisión de la cultura letrada y las certezas científicas, hoy ve cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad (DE SILVA, 1996; GIDDENS, 1994) ante la explosión de nuevas condiciones de formación de la identidad, nuevos entornos de socialización y también nuevas agencias culturales. En esa dinámica, asistimos a un fortalecimiento de la oferta y la demanda de educación formal e informal (CABRERA, 2003), que adopta una dinámica de mercado con un alcance hasta ahora inédito. Igualmente entra en crisis el lugar tradicional de los docentes como portavoces autorizados y actualizados de la cultura (SARLO, 1994). Se está gestando un nuevo docente y una nueva escuela. Se construyen nuevas formas escolares en el marco de uno nuevo Estado y un nuevo lugar para lo público y para el mercado. El Estado cambia su papel regulador y se abre el mercado de la educación y de las credenciales educativas (ENGUITA; TERRÉN, 2008).

Bearé (1982) ya alertaba del encuadramiento del sistema educativo en un movimiento de libre mercado. La productividad se plantea, cada vez con más nitidez, como uno de los objetivos esenciales. La competitividad intra y extra escolar se vuelve una obsesión. La antigua preocupación por la

igualdad de oportunidades ha dado paso a la preocupación por la búsqueda de la calidad en el enseñanza, reforzada por la proliferación de estudios internacionales comparados – como los que presenta la OCDE – y por el discurso sobre la *sociedad del conocimiento*.

Brown (1990) describió esta deriva mercantilista al comparar lo que él llamaba las tres *olas* básicas del cambio educativo moderno. Brown (1990) distingue una primera ola básicamente orientada hacia la extensión de la escuela de masas a las clases trabajadoras; seguida de una segunda ola orientada hacia una nueva articulación de la escuela y la sociedad mediante la sustitución del dogma de la predestinación social por el ideal de igualdad de oportunidades y los valores del mérito y el logro. Por último, tenemos una tercera ola, la actual, orientada hacia la sustitución del principio de la meritocracia por el de la *parentocracia*. El rasgo más característico de esta última es el cambio experimentado por la legitimidad educativa, ya que el peso de los resultados educativos ya no recae sobre el Estado, sino sobre las escuelas como tal y sobre los padres que acuden a ellas como clientes.

Esta tercera ola presenta las escuelas como empresas independientes, cada vez más sujetas a la disciplina del mercado, y cada vez más responsables de su propia financiación a medida que se van imponiendo modelos de matriculación abierta y exámenes centralizados que proporcionan a los padres las señales de mercado que todo consumidor bien informado precisa (TERRÉN, 1999).

De esta forma, las estrategias neoliberales en el mundo de la educación van encaminadas a la institucionalización del principio de competencia como eje del sistema escolar mediante un nuevo sentido común tecnocrático, que tiene como premisas básicas (PÉREZ HERNÁNDEZ, 1998): (a) el establecimiento de un control de la calidad a los sistemas educativos; (b) la articulación y subordinación del sistema educativo a las demandas del mercado laboral - esta estrategia se lleva a cabo mediante la centralización del control pedagógico (diseño de la currícula y evaluación/formación de los docentes) –; y (c) la descentralización de los mecanismos de financiación y gestión de los centros escolares, como si fueran empresas que deben rentabilizar su actividad.

Este triunfo de la lógica del mercado no se manifiesta de manera monolítica ni homogénea. Todo lo contrario, aprovecha discursos y prácticas que pueden parecer incluso antagónicas, como los planteamientos neoconservadores y las pedagogías constructivistas, poniéndolos al servicio de las racionalidades neoliberales de gobierno.

### **1.1 NEOLIBERALISMO Y NEOCONSERVADURISMO: AUTONOMÍA RELATIVA Y RECENTRALIZACIÓN**

El neoconservadurismo se fundamenta principalmente en un principio de legitimidad tradicional articulado en torno a una configuración idealizada del pasado, construida desde posiciones hegemónicas. Un pasado que se percibe como el tiempo en el que imperaba el verdadero conocimiento y la moralidad, donde cada persona *conocía su lugar*, donde unas comunidades estables guiadas por un orden natural nos protegían de las desviaciones de la sociedad. Desde esta perspectiva se lamenta el abandono del currículo tradicional y los valores que supuestamente representaba. Detrás de esta inquietud se encuentran unos supuestos históricos sobre la tradición, la existencia de un consenso social entorno a lo que se considera conocimiento legítimo, y la superioridad cultural. Entre las políticas que se proponen desde esta postura ideológica se encuentran los currícula y los exámenes obligatorios de ámbito nacional, el retorno a unos niveles de calidad más altos, la revivificación de la tradición de Occidente y del patriotismo, y variantes conservadoras de la formación del carácter (APPLE, 2001).

Pero, como acabamos de comentar anteriormente, no existe necesariamente contradicción entre un conjunto general de intereses y procesos mercantilizadores y desreguladores, como los planes de elección de centro y los cheques escolares, y un conjunto de procesos fuertemente reguladores, como el establecimiento de normas, currícula y exámenes de ámbito nacional. La forma reguladora permite al Estado mantener la dirección de los objetivos y los procesos de la educación desde dentro de los mecanismos del mercado. Esta dirección a distancia con frecuencia se ha plasmado en la implantación de normas, currícula y exámenes de carácter obligatorio (APPLE, 2001).

De hecho, encontramos como las transformaciones que se están dando en los sistemas educativos de los países occidentales capitalistas presentan un movimiento simultáneo: hacia la descentralización de cierto tipo de decisiones y hacia la centralización de otros. En los últimos años, ha cobrado más fuerza aún el discurso de la desregulación y de la calidad en la enseñanza, presentados como objetivos que no solo no se contradicen sino que se complementan con la igualdad de oportunidades y de condiciones de prestación del servicio. Las directrices de los organismos internacionales, por ejemplo el Consejo de Europa o la OCDE, sobre descentralización educativa y sobre indicadores internacionales de evaluación de los sistemas educativos, el discurso de la necesidad de la formación permanente que desaloja la educación de los centros escolares, las tendencias recentralizadoras del currículo desde un punto de vista eurocéntrico, y la reconceptualización del trabajo docente - procesos de descalificación e intensificación (SULTANA, 1995) -, son aspectos de la agenda política europea en educación (COMISIÓN EUROPEA, 2009; EURYDICE, 2009; BONAL; ESSOMBA; FERRER, 2004).

En particular, los gobiernos centrales están asumiendo el papel del establecimiento de los objetivos educativos generales, imponiendo los currícula y estableciendo métodos comunes de rendimiento de cuentas; de tal forma que las decisiones que se toman en cada escuela se encuadran en un marco general de referencia de prioridades determinadas por los organismos estatales y, más importante aún, en el contexto de las limitaciones del presupuesto delegado (ANGUS, 1993). Es decir, está produciéndose una reafirmación de la autoridad mediante el currículo, los niveles y las formas tradicionales de enseñanza; enfatizando, al mismo tiempo, el individualismo y la sumisión a las fuerzas del mercado, así como el hecho de conseguir que las escuelas sean más eficaces y responsables en relación con sus *clientes* (SMYTH, 1993, ENGUITA; TERRÉN, 2008).

El proceso de autonomía escolar se orienta, entonces, a reforzar los controles centrales mediante unos currícula y marcos de referencia de cariz nacional: los tests que se aplican en el ámbito nacional, los niveles y competencias establecidos para todo el ámbito nacional, la evaluación del profesorado y la auditoría curricular; mientras se proclama la potenciación de las escuelas y sus comunidades locales (SMYTH, 1993).



En definitiva, las nuevas formas de gerencialismo y el mercado favorecen *la dirección a distancia*, un nuevo paradigma de gobierno público. La dirección a distancia constituye una alternativa al control coercitivo y normativo. Los incentivos sustituyen a las restricciones. La norma de obligado cumplimiento se reemplaza por la rendición posterior de cuentas, basada en evaluaciones de la calidad o de los resultados. La coerción queda reemplazada por la autodirección -la apariencia de autonomía-. (BALL, 1993, GÓMEZ; MARTÍNEZ; BERNAD, 2004).

Las tecnologías políticas del Estado del Bienestar proporcionaron al personal experto poderes que les permitieron establecer *espacios cerrados*, en los que su autoridad no se ponía en cuestión. Frente a eso, en las formas de gobierno neoliberales, los poderes conferidos a los conocimientos positivistas del comportamiento humano del personal experto son transferidos a los regímenes calculadores de contabilidad y de gestión financiera; y sus espacios cerrados son ahora invadidos por un abanico de nuevas técnicas adscritas, para ejercer un control crítico sobre la autoridad, las técnicas presupuestarias, las técnicas de contabilidad y las auditorías son las más relevantes (ROSE, 1997).

En definitiva, que ahora, en plena expansión del neoliberalismo, el *currículo* esté más regulado *desde arriba* que en los '80, y que se vuelva a una radical separación entre la dirección y las prácticas pedagógicas, nos permite afirmar que las políticas neoliberales tendentes a ponerlo todo en manos del mercado, son compatibles con currícula cerrados y estructuras organizativas jerarquizadas, típicas de los planteamientos neoconservadores en educación (ROZADA, 2002).

## **1.2 NEOLIBERALISMO Y PEDAGOGÍAS CONSTRUCTIVISTAS: LA REFORMULACIÓN DEL PAPEL DEL PROFESORADO Y SU PROLETARIZACIÓN**

Según Julia Varela (1991), el profesorado, sometido a las prescripciones técnicas de la psicología escolar, es cada vez menos una autoridad de saber -legitimada en función de los conocimientos específicos que poseen-, y están cada vez más condenados a volverse profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, en virtud de una verdadera reconversión que los transforma en tutores, animadores pedagógicos y orientadores, en

estrecho contacto con el alumnado y con las familias; habiendo perdido su papel de únicos responsables de la tarea educativa (FEITO, 2008; EURYDICE, 2009).

Ante las pedagogías tradicionales, las nuevas *pedagogías* exigen del profesorado un control más difuso y menos visible, ya que toda imposición directa está mal considerada. La vigilancia y cuidado que deben ejercer sobre el alumnado tiene que ser dulce, pero inexorable, ya que sólo así podrán conducirlos al estado perfecto de auto-monitorización, autocontrol, autoevaluación, autodidaxia; o lo que es el mismo, a la interiorización y psicologización extremas. La identidad profesional del profesorado ya no estará, por tanto, vinculada tanto a la formación académica como a su capacidad de asimilar las nuevas teorías y prácticas psicopedagógicas en los que deben reciclarse permanentemente (VARELA, 1991; SENNETT, 2000).

En diferentes países el profesorado *se recicla* de acuerdo con teorías pedagógicas piagetianas o postpiagetianas: el *nuevo* profesor y la *nueva* profesora de las reestructuraciones docentes es, decididamente, una criatura *psi*. Programas enteros de formación y de entrenamiento docente utilizan una variedad de técnicas de inspiración psicológica para reorientar al profesorado: técnicas de sensibilización grupal, iniciación a las pedagogías constructivistas, grupos de trabajo de exploración, examen y modificación del yo (DE SILVA, 2000). Extrañamente, como contrapunto, la formación inicial del profesorado se mantiene casi inmutable.

En definitiva, se trata de formar subjetividades comunicativas, creativas, empáticas, flexibles, polivalentes y capaces de autocorregirse y autoevaluarse. Subjetividades de formación difusa, ya no centrada ni rígida, que están en estrecha interdependencia con un orden neoliberal que requiere identidades moderables y diversificadas, para un mercado de trabajo también cambiante y flexible (VARELA, 1995).

Al mismo tiempo, la intensificación del trabajo, típica de los procesos de expansión industrial, ha sido transferida al ámbito escolar. Por una parte, tenemos una población escolar muy masificada, encontrándonos con problemas de aprendizaje y de conducta. Al mismo tiempo, tenemos un aumento de las actividades administrativas, asistenciales y de carga

pública, que debe asumir el personal docente y que le alejan de su actividad pedagógica (GUERRERO, 2007).

La intensificación del trabajo docente es un síntoma evidente de su *proletarización* (DEMSMORE, 1990, APPLE, 1989). Estamos ante una doble pérdida de sentido del trabajo – de alienación al trabajo –: una pérdida ideológica, respecto del control de las decisiones que afectan a los objetivos de su trabajo; y una pérdida técnica, en relación con las decisiones que afectan la forma de materializarlo.

La aparición de la tecnoburocracia ha llevado a la descalificación profesional y simbólica del personal docente, ampliando la grieta entre el saber social y el saber de los y de las docentes; lo que ha ido generando una desensibilización ideológica, que se manifiesta en el sentimiento de los docentes de tener muy poca o nula responsabilidad sobre los resultados de su propio trabajo (DEMSMORE, 1990).

Así, el control sobre el trabajo de los docentes no se ejerce primordialmente en la tarea pedagógica, sino en los procesos de intensificación, descalificación y proletarización del trabajo docente, sobre premisas administrativo-economicistas y de reducción del poder de control del trabajo por parte de los propios docentes (APPLE, 1989, DAVINI, 1995); generando un espacio de autonomía regulada con un fuerte control sobre los contenidos y los libros de texto.

## **2 CONSTATACIÓN DE TENDENCIAS EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS**

### **2.2 LA REFORMA CURRICULAR Y SU PAPEL EN LA INCURSIÓN DE LAS RACIONALIDADES NEOLIBERALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

Desde finales de los '70, se produjo la irrupción de una fuerte cultura pedagógica alternativa y crítica en el panorama curricular español. Este hecho tiene su explicación en los esfuerzos democráticos de muchos docentes, y en su búsqueda de prácticas educativas que rompieran con el autoritarismo y que promovieran valores democráticos. Fue en este período cuando los movimientos de renovación pedagógica ejercieron un papel de liderazgo en la reforma curricular (RODRÍGUEZ, 2001).

Este liderazgo supuso una ruptura con el academicismo de los modelos pedagógicos presentes en la Dictadura, en el que el alumnado era entendido como mero reproductor de conocimiento, y el profesorado como mero transmisor del mismo. La cultura pedagógica de los '80 supuso la adopción de un enfoque curricular centrado en el alumno, que le daba un especial relieve a la forma mediante la cual los y las estudiantes entendían y construían los conocimientos (RODRÍGUEZ, 2001). La idea central de esta propuesta fue que el alumnado debía ser agente activo en la construcción de sus propios conocimientos.

A partir de estos planteamientos, resultó *natural* recurrir a la psicología para intentar mejorar los procesos educativos. Como Julia Varela (1991) pone de manifiesto, este hecho hizo que el currículo acabara siendo colonizado por la psicología, proceso que ella mismo define como el triunfo de las pedagogías psicológicas. Así, el constructivismo se volvió pedagogía oficial,<sup>1</sup> como la había sido durante la Dictadura Franquista el pensamiento del nacionalcatolicismo.

De hecho, como reconoce al psicólogo catalán César Coll, cabeza visible de la reforma Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>2</sup>, la mayor novedad de la propuesta de currículo oficial en la que él participó fue la adopción de un modelo constructivista. A este modelo le dieron una indiscutible fundamentación psicológica. César Coll (1991) afirma que es fundamental para los educadores y educadoras entender los procesos psicológicos que intervienen en estos aprendizajes. La nueva fundamentación psicológica llevó a definir los conocimientos que la escuela quería transmitir, así como los objetivos del propio proceso de enseñanza/aprendizaje. La concepción constructivista ponía el énfasis en el desarrollo de aquellos procesos psicológicos que condujeran al estudiante a participar activamente en la elaboración de la información requerida

---

<sup>1</sup> Entendiendo por pedagogía oficial el pensamiento que se vuelve dominante en un momento dado, que es cultivado y legitimado por el prestigio de las instituciones culturales, académicas y de investigación, y que es proclive a colonizar los aparatos técnicos de las administraciones que amparan determinadas políticas educativas mediante el lenguaje de expertos, inspectores y asesores (GIMENO, 2003).

<sup>2</sup> Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): Ley-marco del sistema educativo español, vigente desde 1990, y en proceso de reforma actualmente, ante la propuesta del actual gobierno español de aprobar una nueva ley de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), cuya propuesta definitiva está discutiéndose en estos momentos.

para el aprendizaje (RODRÍGUEZ, 2001), en la línea de las propuestas de autores como Ausubel en torno al aprendizaje significativo.

El propio Cesar Coll explicita claramente esta redefinición al explicar los principios y opciones fundamentales de la propuesta curricular de la reforma LOGSE:

El diseño curricular refleja una concepción constructivista de la intervención pedagógica, que trata de incidir sobre la actividad mental constructivista del alumno creando las condiciones favorecedoras para que los significados que este construye sean lo más ricos y ajustados posibles. Desde una perspectiva constructivista, la última finalidad de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en un amplio abanico de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (COLL, 1995, p. 133).

El planteamiento constructivista se centra, pues, en la actitud activa del individuo en su proceso educativo, de modo que es a través de sus acciones, incluidas las planificadas en el seno de la escuela, como se va a construir como persona. De aquí que las teorías del aprendizaje que se presentan desde esta perspectiva traspasan el límite de la situación concreta del aprendizaje, entendido en un sentido estricto como adquisición de información específica sobre el medio. El aprendizaje se realiza mediante la configuración de construcciones que permiten al sujeto aprender, vinculando la información procedente del medio con la información que ya tiene, dotándola de significado y reorganizándola. Es decir, se trata de una concepción del aprendizaje en términos de organización significativa del conocimiento, mediante un proceso interno, activo y personal (AZNAR, 1992).

Desde el constructivismo se postula que la acción educativa debe promover la actividad mental constructiva del sujeto a los ámbitos cognitivo, afectivo y comportamental; y que mediante decisiones pedagógicas adecuadas se pueda crear todo un conjunto de condiciones y situaciones favorecedoras para que el sujeto vaya construyendo su propio conocimiento mediante experiencias de aprendizaje formal, no-formal e informal (AZNAR, 1992). En definitiva, la propia persona es el agente fundamental de construcción de su propio conocimiento (GÓMEZ OCAÑA; GARGALLO, 1993).

Un análisis crítico (RODRÍGUEZ, 2001) de la reforma curricular de la LOGSE nos muestra como las posiciones constructivistas en el modelo curricular contienen elementos fundamentales para las propuestas neoliberales. La socialización profesional de los docentes en tales supuestos está siendo un factor fundamental en su desarrollo y afianzamiento.

De acuerdo con las ideas de Foucault y de los foucaultianos, tendríamos dos aspectos en las mismas citas de César Coll que forman parte de la agenda neoliberal. El primero de ellos es la idea de individuo desocializado, que puede relacionarse con la perspectiva constructivista de la propuesta oficial de currículo. La segunda es el papel de la psicología en la construcción de esta idea de individuo.

#### **A. LA REFORMA CURRICULAR Y EL ‘YO EMPRESARIAL’:**

Foucault se sirvió del concepto de gubernamentalidad para delimitar la racionalidad política donde se articulan las técnicas de dominación, técnicas políticas que intentan imponer formas de conducta por medios coercitivos y de disciplina, y las técnicas del yo, dirigidas a que los individuos se impongan a sí mismos determinadas formas de conducta (BURCHELL, 1993). Una de las particularidades del neoliberalismo es que las técnicas del yo son cada vez más importantes. Los estudios llevados a cabo por algunos autores foucaultianos (GORDON, 1991, ROSE, 1992; BURCHELL, 1993, BARRY; OSBORNE; ROSE, 1996) ponen de manifiesto como en estos regímenes no hay prácticamente ninguna política, práctica gubernamental o ejercicio de poder que no apele a la responsabilidad de los individuos.

Así, el éxito del acto de gobernar se basa en la apelación directa a la racionalidad de los individuos. Gobernar, por tanto, depende cada vez más de las formas en las que los individuos conducen sus vidas de acuerdo a su propia individualidad, a las relaciones prácticas con ellos mismos en la manera de conducir sus vidas. Gobernar apela a aquello más profundo de su yo al hacer de la racionalidad la condición de su libertad de acción (BURCHELL, 1993).

Para los foucaultianos, la racionalidad en estos regímenes se define siempre en relación al mercado. En el liberalismo, la racionalidad de

gobierno se derivó de respetar el mercado como una entidad casi-natural, que necesitaba de la no-interferencia del gobierno para su crecimiento. Sin embargo, necesitaba que las personas adoptaran iniciativas privadas para mantener este crecimiento. En este sentido, en las sociedades liberales, las personas debían invertir de nuevo en el mercado el dinero ganado, de manera que se asegurara que el mercado seguiría creciendo y generando ganancias. De la misma manera, se esperaba que cada persona protegiera el desarrollo del mercado mediante su apoyo a las posiciones políticas que limitaban la intervención del gobierno en los negocios privados (RODRÍGUEZ, 2001).

En el neoliberalismo esta racionalidad da un giro importante. En este caso, el gobierno no sólo toma prestadas sus prácticas del mercado, sino que el mercado se vuelve en sí mismo la racionalidad de gobierno. El mercado no es aquí una entidad independiente, todo lo contrario, se entiende como una entidad que existe y puede existir solo bajo ciertas condiciones políticas y legales que deben ser construidas por el gobierno (BURCHELL, 1993). Entre estas condiciones, la fundamental es el establecimiento de una cultura empresarial, es decir, de una cultura que fomente que tanto las personas como las organizaciones funcionen como el mercado mismo. Para garantizar que la competitividad y el juego empresarial del mercado se desarrollan en su máxima capacidad, el neoliberalismo propone que todas las formas de conducta funcionen bajo la racionalidad del mercado; es decir, con una racionalidad empresarial en la que todo repercute en beneficio propio. En el neoliberalismo, la esfera fundamental sobre la que se proyecta esta cultura empresarial es el propio sujeto. Las personas son llamadas, en el proyecto neoliberal, a asumir la responsabilidad sobre ellas mismas, a tomar su vida como un proyecto personal en que ellas se vuelven empresarias de su propio yo (ROSE, 1992).

Este acercamiento al concepto de gubernamentalidad neoliberal nos permite reconocer en los planteamientos de César Coll la presencia de este *yo empresarial*. De acuerdo con Coll (1991, 1995), es el individuo el que toma sobre sí mismo la responsabilidad de aprender. Más aún, el aprendizaje es entendido como una actividad empresarial que va más allá de las acciones presentes, y que prepara al estudiante para resolver de forma satisfactoria, es decir, a su favor, situaciones en las que el profesorado no

estará presente. Esta idea de aprendizaje, que adopta la forma empresarial, asume que este proceso lleva a la satisfacción personal siempre que se lleve a cabo de manera adecuada (RODRÍGUEZ, 2001).

## **B. EL PAPEL DE LA PSICOLOGÍA:**

Nikolas Rose (1992, 1996) defiende que la psicología, tal y como está instituida a partir de una metafísica del sujeto, funciona en la racionalidad neoliberal como una técnica del yo, que conduce a que cada uno y cada una se entienda a sí misma como una empresa. Por una parte, la psicología le aporta al individuo una entidad como ser autónomo y separado del resto. Esta disciplina asume que existe el ser que puede limitarse a los confines de uno mismo y que puede explicarse dentro de estos mismos límites. Por otra parte, proporciona el conocimiento necesario para entender el funcionamiento de las personas como individualidades y para entender la naturaleza de sus deseos. En definitiva, ofrece una forma de pensar en un mismo como ser autónomo, así como una forma de llegar a transformar esta autonomía en satisfacción y realización personal. Le deja al individuo la responsabilidad de esforzarse para alcanzar su autonomía de la manera más productiva posible.

A la luz de esta argumentación, tanto la guía ofrecida en la reforma del currículo por parte de la psicología, así como la manera en la que se da a entender al profesorado que esta guía garantizaría las condiciones necesarias para el correcto aprendizaje, se nos muestran ahora como parte de las tecnologías del yo (RODRÍGUEZ, 2001). Podemos decir, entonces, que es esta tecnología la que dirige las prácticas autorreguladoras del alumnado, que hacen que lleven a cabo los aprendizajes de la manera más eficiente posible, y que puedan finalmente sacar el mayor beneficio y satisfacción de sus aprendizajes.

En resumen, todo aquello manifestado en relación a la reforma curricular, nos lleva a pensar que esta reforma en el Estado Español se llevó a cabo bajo los dominios de la gubernamentalidad neoliberal. La noción de neoliberalismo como racionalidad política nos permite mirar la reforma curricular española con otros ojos. La manera en la que los fundamentos psicológicos del currículo oficial operacionalizaron las tecnologías del



yo parece significar ahora una legitimación de la racionalidad política neoliberal. El énfasis puesto en la responsabilidad del estudiante con respecto a sus propios procesos de aprendizaje se muestra ahora como una ilustración del yo empresarial promovido por esta racionalidad.

Sin pretenderlo, los defensores y defensoras de una educación más humanista, social y cultural, orientada a finalidades como la constitución de una ciudadanía fundamentada en la libertad, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia, sustentada en personas críticas y creativas; es decir, que afirman la importancia de la educación per se, acaban siendo coartada para la introducción de las lógicas y las prácticas neoliberales. Desgraciadamente, las prácticas educativas que se derivan de este credo humanista, que además aparentemente parecen opuestas a las necesidades y demandas del mundo de la economía, acaban conduciendo a la recreación de un universo sociocultural idealizado en su desconexión de lo económico, pero que acaba favoreciendo y conformando los cuerpos a favor de las nuevas lógicas del capital (CABRERA, 2003).<sup>3</sup> El sistema se muestra así capaz de fagocitar los planteamientos críticos y reformular sus propuestas desde compromisos híbridos capaces de sortear la crítica y, a la vez, de mantener los objetivos hegemónicos (BOLTANSKY; CHIAPELLO, 2002).

## **2. 2. LA MERCANTILIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: SEÑALES DE UN PROCESO**

Una de las evoluciones a considerar es la que se da en relación con el concepto de calidad. Éste ha ido derivando desde su vinculación al precepto de igualdad, considerando que el sistema educativo debe alcanzar la eliminación de las desigualdades entre el alumnado, hacia su vinculación a los resultados medibles y a otros conceptos como los de excelencia y competitividad (DE PUELLES, 1999). La fórmula que se ha impuesto hoy y que podemos encontrar claramente explicitada en la LOMCE es

---

<sup>3</sup> En los últimos intentos de reforma educativa impulsados por los gobiernos del Partido Popular en el Estado Español, que se concretan en la propuesta de la LOMCE, de la que hablaremos más adelante, está produciéndose un proceso de sustitución, en el discurso educativo, de las referencias a planteamientos constructivistas, por una ética del esfuerzo personal (ROZADA, 2002), de un cariz más marcadamente neoconservador. A pesar de eso, la influencia de los planteamientos constructivistas sigue siendo un elemento fundamental por a entender el sistema educativo español.

la de hacer equivalente calidad y rendimiento académico (FORO DE SEVILLA, 2013)<sup>4</sup>.

Al mismo tiempo, en las diversas reformas del sistema educativo se mantiene una tensión entre los preceptos de libertad y de igualdad. Esta tensión se va decantando gradualmente por el precepto de libertad, cada vez de manera más evidente y más explícita (DE PUELLES, 1999). La pretensión de consolidar la libertad de elección de los usuarios y usuarias, fundamentalmente de padres y madres, marca también las reformas. Medidas como el cheque escolar -en proceso de extensión-, la posibilidad de hacer uso de otros criterios por parte de los centros en el momento de admitir alumnos<sup>5</sup>, el continuo crecimiento de los conciertos educativos con centros privados, manifiestan dicha tendencia. A esta tendencia, el actual borrador de la LOMCE, añade en su artículo 84 la posibilidad de elegir centros segregados por sexo, los cuales tendrán derecho a concierto económico y formarán parte de la red del sistema educativo (FORO DE SEVILLA, 2013).

La escuela española se ve empujada a adquirir un talante marcadamente empresarial, tanto para atraer alumnado como para

---

<sup>4</sup> En este sentido, encontramos especialmente significativo el artículo 122 de la LOMCE, en su apartado 4, que recoge esta lógica y describe algunas de las prácticas que la harán posible, y que vamos a ir describiendo en este apartado. Dice la propuesta de ley: “Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva. Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros educativos deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir el marco temporal, los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar y las medidas necesarias para alcanzar los objetivos, y que estará sometida a rendición de cuentas. [...] Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. [...] Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa.” (ESPÁÑA, LOMCE, Art.122, Apdo.4, 2013).

<sup>5</sup> Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana, con fecha del 22 de marzo de 2013, se aprobó el reglamento de admisión de alumnado para el curso 2013/14 que otorgo más importancia a criterios que dispone el centro, como el haber sido antiguo alumno, sobre el criterio del nivel de renta, que pierde peso; a la vez que disminuyó la relevancia del criterio de la zona de residencia, al alterar el mapa escolar, generalizándose -salvo en tres ciudades- la aplicación del distrito único. En la presentación del nuevo reglamento la Consellera de Educació ha destacado que las nuevas condiciones de baremación permitirán a las familias “poder elegir el centro por criterios académicos, calidad de la enseñanza o proyecto educativo” y “aumentar la competitividad de los centros por tener más demanda de alumnado [...] al mismo tiempo que favorecerá la especialización curricular de los mismos” (Extractos de la noticia publicada en la web oficial de la Conselleria de Educació el 22/03/2013. Se puede consultar en la siguiente dirección web: <http://www.cece.gva.es/es/agenda.asp?id=1292>).

conseguir fondos adicionales. El planteamiento esencial, coherente con los planteamientos mercantilizadores, es que las escuelas maximicen su control presupuestario para conseguir ventajas competitivas sobre el resto de escuelas (ANGUS, 1993, FORO DE SEVILLA, 2013); produciéndose un proceso de acercamiento del papel de los directores escolares a los de gestores empresariales (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999). De hecho, podemos ver como se ha producido una evolución del uso de la evaluación en las diversas reformas del sistema educativo español, con la pretensión de ponerla al servicio de la diferenciación entre centros, al ir vinculándola con la publicidad de sus resultados (ROZADA, 2002). Un buen ejemplo de esta tendencia lo encontramos en la LOMCE, que establece una serie de evaluaciones estandarizadas en los niveles finales de cada ciclo educativo (LOMCE, Art. 20, 28 y 29), cuyos resultados deberán ser públicos en cada centro (sin que consten los datos personales del alumnado), en una práctica que la ley presenta como de transparencia y rendición de cuentas a la sociedad (LOMCE, Art. 143 y 147). Esto permitiría una elección de centro en base a los resultados, que, como hemos comentado, se convierten en indicadores casi absolutos de calidad, dando lugar a una dinámica competitiva y mercantil propia del modelo neoliberal que venimos describiendo.

En este contexto no es casual que se potencie el liderazgo de las figuras directivas en tanto que gestoras de estas unidades de producción en las que parecen mudar las instituciones de enseñanza (ANAYA et al. 2002). La imitación de la empresa encontró su lógica prolongación en la voluntad de poner a la cabeza de las unidades descentralizadas a *verdaderos patrones* encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización decididas desde arriba, capaces de movilizar las energías, de introducir las innovaciones y controlar a los docentes en la base.

Los partidarios y partidarias del neoliberalismo en el sistema educativo insisten en la importancia de uno verdadero líder al frente de las escuelas, contrapartida organizativa esencial en la constitución de un mercado escolar. La lógica es diáfana: si la escuela es una empresa productora de un servicio, si depende de una eficacia medible, si su gasto es necesario que sea contenido y reducido, es necesario colocar al frente de la organización docente a un verdadero organizador que sea capaz de dirigir un equipo y

que pueda ser considerado como el responsable de la producción de *valor añadido* de su *empresa* (LAVAL, 2004). Esta tendencia se intensifica en la LOMCE, que regula la función directiva con novedades relevantes en cuanto a su capacidad de decisión en temas de personal, de financiación y de control, reforzando al mismo tiempo el papel de las administraciones en su selección (LOMCE, Art. 135). Se potencia así la profesionalización de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos (FORO DE SEVILLA, 2013).

Paralelamente, la concepción de la eficacia que se ha ido imponiendo progresivamente en la educación, considera que la eficacia siempre es medible, que puede atribuirse a dispositivos, métodos y técnicas enteramente definidos, estandarizados y reproducibles a gran escala; a condición de una formación, de una profesionalización, de una evaluación y de un control de los agentes de ejecución, es decir, del profesorado. La puesta en marcha de un verdadero culto a la eficacia y al rendimiento, ha dado lugar al descubrimiento y la clasificación de las *buenas prácticas* innovadoras que deberán ser transferidas y extendidas a todas las unidades de enseñanza (COMPAGNON; THÉVENIN, 1995).

En la interpretación dominante, la innovación como sinónimo de calidad se ha vuelto un fin en sí misma; que debe constituir el objeto de una gestión particular, en la que coinciden expertos en pedagogía y administradores. En este sentido, la calidad define una norma de funcionamiento tanto para la organización escolar como para todas las instituciones, cualquiera que sea su naturaleza y su objetivo, norma que es la misma que la de las empresas en un mercado competitivo (LAVAL, 2004).

En definitiva, eso es lo que entiende el modelo neoliberal por *autonomía escolar*: la delegación en las escuelas de la responsabilidad en una serie de tareas de gestión y control presupuestario, estableciendo mecanismos centrales de control y auditoría en relación a los resultados (ANGUS, 1993).

Al mismo tiempo, se profundiza en el proceso de subordinación de los contenidos formativos a las necesidades del mercado, como se pone de manifiesto con total claridad, por ejemplo, en la exposición de motivos de la reforma de la formación profesional – Ley Orgánica 5/2002,

publicada en el BOE del 20/06/2002 –, donde a pesar de hacerse referencia también a la necesidad de adaptar el sistema de formación profesional a las expectativas y situaciones personales y profesionales (Artículo 1, Apartado 2), se puede leer que “en función de las necesidades del mercado de trabajo y de las cualificaciones que este requiere, se desarrollarán las ofertas públicas de formación profesional” (apartado de exposición de motivos), así como “la evaluación de la calidad del sistema debe conseguir su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo” (apartado de exposición de motivos).

En resumen, en el sistema educativo español se han ido produciendo, y siguen produciéndose, una serie de reformas que ponen de manifiesto el proceso de mercantilización de nuestro sistema educativo. Un proceso que vendría marcado por la gestión de los centros públicos con criterios ‘privados’, la reducción del gasto público, la subordinación de los contenidos formativos a las necesidades del mercado y la implementación de nuevos sistemas de evaluación y auditoría.

## REFERENCIAS

- ANAYA, G. et al. La Quiebra del sistema dual en el sistema educativo del País Valenciano. *Arxius de Ciències Socials*. Valencia, n. 7, p. 275-298, 2002.
- ANGUS, L. Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. In: SMYTH, J. (ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 1993.
- APPLE, M. W. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós: MEC, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educar “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- AZNAR, P. El constructivismo en la Educación. In: AZNAR, P. (Coord.). *Constructivismo y educación*. Valencia: Ediciones Tirant lo Blach, 1992.
- BALL, St. J. *Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. Introduction. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and political reson: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

- BEARE, H. Education's corporate image. *Unicorn*. Australian College of Education. Canberra, v. 8, n. 1, p. 12-28, 1982.
- BIRGIN, A. *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el trabajo: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel Educación, 1999.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.
- BONAL, X. La política educativa: Dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). In: GOMÁ, R.; SUBIRATS, J. (Coord.). *Políticas públicas en España: contenidos, redes de actores y niveles de gobierno*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BONAL, X.; ESSOMBA, M. A.; FERRER, F. (Coord.) *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Editorial Mediterrània-Fundació Bofill, 2004.
- BOURDIEU, P. Penser la politique. *Actes de Recherche en Sciences Sociales*. Paris, v. 71, n. 71-72, p. 2-4, 1988.
- BROWN, P. The third wave: education ant the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*. Cardiff, v. 11, n. 1, p. 65-83, 1990.
- BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A. *Flexibilidad y formación*. Una crítica sociológica al discurso de las competencias. Barcelona: Icaria, 2003.
- BURCHELL, G. Liberal government and techniques of the self. *Economy and Society*. London, v. 22, n. 3, p. 267-282, 1993.
- CABRERA, B. Por la vía de los hechos: educación, trabajo y retórica. In: Conferencia de Sociología de la Educación, X., 2003, Valencia, España. *Anais...* Valencia, España: [s.n.].
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE LA ECONOMÍA, EL EMPLEO Y LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES. COMPETENCIAS PROFESIONALES (CIDEC). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo, Formación, Empleo, Cualificaciones*. San Sebastián, n. 27: Gobierno Vasco y FSE, 2004.
- COLL, C. Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pegagogía*. Barcelona, n. 188, p. 8-11, 1991.
- COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós, 1995.
- COMISIÓN EUROPEA. *El Marco Europeo de Calificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2009.

- COMPAGNOM, B.; THÉVENIN, A. *L'École française et la société française*. París: Complexe, 1995.
- DAVINI, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DE SILVA, T. T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. In: SILVA, T. T. (Coord.). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P, 2000.
- DE PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos, 1999.
- DEMSTORE, K. Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. In: POPKEWITZ, T. S. (Ed.). *Formación del profesorado*. Valencia: Universitat de València, 1990.
- EURYDICE. *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Madrid. Ministerio de Educación, 2009.
- ENGUITA, M. F. La educación en una sociedad en cambio. In: ENGUITA, M. F. (Coord.). *Sociología de las instituciones de educación*. Barcelona: Horsori, 1998.
- ENGUITA, M. F.; TERRÉN, E. (Coord.) *Repensando la organización escolar*. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Madrid: Akal, 2008.
- ESPAÑA. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín oficial del Estado, Madrid, 10 dec. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOPEG) n.º 5.2002, de 20 de junho. Boletín Oficial del Estado, Madrid.
- \_\_\_\_\_. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE. Boletín Oficial del Estado, Madrid, 4 oct. 1990.
- FEITO, R. Buenos profesores: un análisis sociológico de práctica educativa excelente. In: ENGUITA, M. F.; TERRÉN, E. (Coord.) *Repensando la organización escolar*. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. Madrid: Akal, 2008.
- FORO DE SEVILLA. *Manifiesto: por otra política educativa*. Madrid: Morata, 2013.
- FUNDACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN DE RECURSOS HUMANOS (FUNDIPE). *Informe sobre empleabilidad*. Madrid, 2003. Disponible en: <<http://www.fundipe.es/publicac.htm>>. Acceso en: 22 fev. 2013.
- GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.

- GIMENO, J. La pedagogía oficial. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 326, p. 106-109, 2003.
- GÓMEZ OCAÑA, C.; GARGALLO, B. Las bases de una concepción constructivista de la educación. Implicaciones pedagógicas. In: GARFELLA, P.R. (Coord.). *Construcción humana y procesos de estructuración: propuestas de intervención pedagógica*. Valencia: Nau Llibres, 1993.
- GÓMEZ, L; MARTÍNEZ, I.; BERNARD, J.C. Racionalidades neoliberales y educación: efectos políticos e identitarios. In: MOLPECERES, M. A. (Coord.). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Montevideo: CINTERFOR-OIT, 2004.
- GORDON, C. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. (Ed.). *The foucault effect: studies in governmentality*. London: Harvester: Wheatsheaf, 1991.
- GUERRERO, A. El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. In: PALOMARES, F. F. (Coord.) *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación, 2007.
- LAVAL, C. *La escuela no es una empresa*. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona: Paidós, 2004.
- MORGENSTERN, S. La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*. Brasil, n.11, p. 117-148, 2000.
- PÉREZ HERNÁNDEZ, J.M. *Apuntes para un trabajo en sociología de la desigualdad educativa*, 1998. Disponible en: <<http://www.arrakis.es/~jomperez/apuntes.htm>>. Acceso em: 01 jun. 2000
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. *El discurso de la empleabilidad y las funciones del sistema educativo: repercusiones para la Sociología de la Educación*. In: Conferencia de Sociología de la Educación, X., 2003, Valencia, España.
- RIFKIN, J. *La era del acceso*. La revolución de la nueva economía. Barcelona: Paidós, 2000.
- RODRÍGUES, E. Neoliberalismo, educación y género. *Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 2001.
- ROSE, N. Governing the enterprising self. In: HEELAS, P.; MORRIS, P. (Ed.). *The values of the enterprise culture*. London: Routledge, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Inventing our selves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.



\_\_\_\_\_. El gobierno de las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*. Barcelona, n. 29, p. 25-40, 1997.

ROZADA, J.M. *Las reformas y lo que está pasando*. In: Encuentro Bienal de la Fundación Icaria, IX., 2002, Gijón, España.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel, 1994.

SENNETT, R. *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2000.

SMYTH, J. Introducción. In: SMYTH, J. (Ed.). *La autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 1993.

SULTANA, P. Education and social transición: vocationalism, ideology and the problems of development. *International Review of Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning: Alemania, v. 41, n. 3-4, p. 199-221, 1995.

TERRÉN, E. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos, 1999.

VARELA, J. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n. 198, p. 56-59, 1991.

VARELA, J. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. In: LARROSA, J. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

WHITTY, G; POWER, S. Y HALPIN, D. *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata, 1999.