



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

LA MERCANTILIZACIÓN DEL SABER

Un análisis sobre la reproducción de las dinámicas
neoliberales en el sistema educativo

THE COMMERCIALIZATION OF KNOWLEDGE

An analysis of the reproduction of neoliberal dynamics in
the educational system

Autor/es

Lucía Martínez Ibáñez

Director/es

Julien Canavera

Facultad de Educación
2022-2023

ÍNDICE

1- Introducción.....	2
2- La escuela fordista <i>versus</i> la escuela neoliberal.....	4
2.1- La consolidación del neoliberalismo.....	10
3- El salto a la escuela-empresa. El <i>management</i> escolar	12
4- El neosujeto en el aula: el alumno emprendedor	19
5- Conclusión.....	24
5- Bibliografía	26

1- Introducción

Con cada legislatura, una nueva ley educativa es promulgada. El hecho de que la educación se haya convertido en un elemento altamente politizado no es ninguna novedad. Sin embargo, los cambios introducidos por cada gobierno en la estructuración del sistema educativo no responden exclusivamente a unos intereses políticos, sino también económicos. Los principios que configuran el firme orden neoliberal no permanecen aislados en una suerte de burbuja ajena al resto de ámbitos vitales, sino que más bien toman la forma de una nebulosa que, sigilosa, se propaga e impregna cada una de las esferas que conforman la vida de los individuos.

En los últimos años, la tendencia neoliberal de producir subjetividades de acuerdo al modelo empresarial que domina el mercado laboral se ha intensificado significativamente en el ámbito escolar, y esto es algo que puede apreciarse tanto en las modificaciones realizadas en el marco legislativo español como en las exigencias reclamadas desde las instituciones europeas. Por ello, el siguiente trabajo invita a reflexionar acerca de la influencia del neoliberalismo en la configuración del sistema educativo y de la progresiva implantación del régimen empresarial dentro de las aulas.

La estructura de este trabajo queda dividida en tres bloques principales. El primero de ellos pretende servir de contextualización para comprender con una mayor claridad cómo funcionan las relaciones entre el sistema económico y el sistema educativo, y cómo éste último se ve modificado según los intereses del primero. Por ello, en primer lugar, se procederá a realizar un análisis de la escuela moderna del régimen fordista a partir de la teoría de la reproducción social del sociólogo francés Pierre Bourdieu, el cual pretende mostrar cómo la supuesta democratización de la enseñanza de los años 60 y la aparente autonomía de la escuela no eran más que una fachada que trataba de ocultar la producción y reproducción de las desigualdades sociales en favor de los intereses de las clases dominantes. Este apartado concluye con una breve presentación sobre el surgimiento y consolidación del neoliberalismo como racionalidad productora de subjetividades, acompañada de la exposición de sus principios definitorios siguiendo el planteamiento presentado por Christian Laval y Pierre Dardot con el fin de proporcionar una visión general que sirva de base para el correcto seguimiento del resto de apartados.

Los dos siguientes grandes bloques conforman el núcleo del trabajo, ya que en ellos se concentra la reflexión acerca de cómo el sistema educativo actual reproduce y perpetúa

las dinámicas neoliberales. El segundo bloque se centra en la analogía entre la escuela y la empresa y su intención es mostrar, tomando como apoyo la ley educativa vigente (LOMLOE), cómo los nuevos cambios introducidos por la ley reflejan una intención de expandir los principios de la gestión empresarial o *management* al ámbito educativo, concretamente en la Educación Secundaria Obligatoria. El tercer bloque, por su parte, aborda la problemática en torno a la producción de subjetividades característica del neoliberalismo a partir de la figura propuesta por Laval y Dardot del sujeto como emprendedor-de-sí y trasladándola a la escuela y al papel del estudiante.

Finalmente, el último apartado dedicado a las conclusiones trata de recoger las ideas principales del segundo y tercer bloque poniéndolas en relación con un posicionamiento más personal que, si bien no trata de ofrecer una solución alternativa a modo de panacea, sí que intenta servir como punto de partida para la reflexión crítica sobre la crisis educativa y sus posibles consecuencias futuras.

2- La escuela fordista *versus* la escuela neoliberal

Para comprender cómo hemos llegado a la situación actual primero debemos remontarnos varias décadas atrás en el tiempo, allá por los años 60, cuando la escuela era considerada una suerte de ente “autónomo” blindado de los ataques de las dinámicas económicas del momento y cuya misión se basaba principalmente en democratizar la educación. Sin embargo, Pierre Bourdieu pronto demostró que tal autonomía era relativa y que el verdadero fin que perseguía la escuela fordista consistía en la perpetuación de la desigualdad social de clases.

La escuela se concebía como un espacio organizado y regido bajo las órdenes estatales cuya función se vinculaba a la transmisión de saberes y conocimientos para la futura formación del alumnado. Así, sobre los cimientos de la igualdad formal entre alumnos y alumnas independientemente de sus condiciones socioeconómicas, se levantaba un sistema educativo aparentemente neutral en el cual las únicas desigualdades que se reconocían eran aquellas derivadas de talentos o dones innatos, las cuales afloraban a medida que los individuos avanzaban de curso escolar. Dado que para el alumnado perteneciente a los estratos más bajos de la pirámide social el acceso a la educación era la única vía disponible para ascender socialmente y poseer una formación cultural general, la escuela lograba consagrarse como el pilar fundamental en la democratización educativa y cultural de las generaciones venideras que llegaban al Nuevo Mundo¹. Sin embargo, esta idea no era más que una pequeña parte del relato que conformaba el mito de la educación moderna.

En su obra *Los herederos* (1964), Bourdieu distingue dos tipos de capital, el cultural y el económico, ambos presentes y operantes en la vida de cualquier sujeto. El capital económico hace referencia a los recursos monetarios de los que dispone el individuo en cuestión y que determina su estatus social. Por otra parte, el capital cultural refiere a los conocimientos, no solo teóricos sino también prácticos, inculcados y transmitidos por los agentes socializadores primarios, a saber, la familia. Bourdieu pone el foco en la importancia de este último en el proceso educativo ya que, según su teoría de la reproducción social, esa supuesta cultura neutral que la escuela se encarga de transmitir se corresponde en realidad con la cultura de las clases dominantes o privilegiadas, de

¹ Término extraído de la obra de Arendt, Hannah, “V. La crisis en la educación”, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 2019 p. 275.

manera que al presentarla como puramente objetiva permite la naturalización de las desigualdades. Esto es lo que denomina como “arbitrariedad cultural”. Todo el sistema educativo opera ejerciendo una violencia simbólica al legitimar dicha arbitrariedad cultural cuando la presenta como cultura imparcial o neutral a través de mecanismos prácticamente imperceptibles que posibilitan la producción y reproducción de los intereses de las clases dominantes. La acción pedagógica queda entonces definida como un tipo de violencia simbólica continua y constante en el tiempo que requiere del trabajo pedagógico para la imbuición de un *habitus*, es decir, la interiorización individual de tal arbitrariedad cultural.

Las implicaciones que se derivan de esta tesis son numerosas. En primer lugar, este hecho provoca que la ventaja que posee el alumnado perteneciente a las élites por el mero hecho de haberse criado y desenvuelto en ambientes en los que se manejaban unos códigos de comportamiento y léxico determinados se refleje en su expediente académico como fruto del éxito y mérito propio:

La cultura de la élite está tan próxima a la cultura educativa que el niño proveniente de un medio pequeñoburgués (y *a fortiori* campesino u obrero) no puede adquirir sino laboriosamente lo que le está dado al hijo de la clase cultivada, el estilo, el gusto, el espíritu, en resumen, ese *savoir-faire* y ese *savoir-vivre* que son naturales a una clase, porque son la cultura de esa clase. Para unos el aprendizaje de la cultura de la élite es una conquista, pagada a alto precio; para otros, una herencia que encierra a la vez la facilidad y las tentaciones de la facilidad (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 41).

Vemos pues que no se trata de la simple transmisión de conocimientos y saberes teóricos aparentemente imparciales por parte del profesorado -que constituyen una pieza fundamental más en esta maquinaria-, sino que en el espacio académico entran en juego otros factores de naturaleza más subjetiva tales como la gracia, el saber estar o el lenguaje corporal; factores que por otra parte sólo pueden ser adquiridos mediante la herencia cultural ya que si bien pueden entrenarse o practicarse, su asimilación total únicamente es posible mediante la experiencia y desenvoltura en ambientes en los que se compartan tales dinámicas sociales:

Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podíamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás (Bourdieu y Passeron, 2003, p. 106).

Es este punto resulta interesante resaltar la importancia del lenguaje como herramienta de poder empleada por el profesorado, lo cual se evidencia tanto en la aplicación metodológica de la clase magistral como en el uso de la exposición oral como instrumento de evaluación. Lo que Bourdieu y Passeron tratan de mostrar es que la relación pedagógica profesorado-alumnado no debe entenderse como una simple relación de comunicación sino que también queda corrompida por las estrategias simbólicas de la acción pedagógica. En cuanto al uso de la metodología expositiva, es bien sabido que ésta -al contrario que las metodologías activas- no pone el foco en el papel protagonista del alumnado sino que se centra en el desarrollo monológico de los contenidos por parte del docente. Esta manera tan habitual de dar clase, sumada a las características espaciales y simbólicas propias de la distribución del aula (el uso de la tarima, la colocación de los pupitres, la posición de la cátedra, etc.), reforzaba la relación de poder y el distanciamiento entre el profesorado y el alumnado, entre el poseedor del conocimiento y los aprendices que debían permanecer callados y escuchar atentamente sus lecciones, imposibilitando así la aparición de cualquier intento de diálogo real y consagrando la figura del docente como autoridad pedagógica y su discurso como neutralmente válido: “el privilegio de palabra implica el control de la palabra de los demás”². Pero las estrategias simbólicas del lenguaje no solo operan durante la exposición de los contenidos sino también durante el proceso en el que se evalúa la adquisición de los mismos. Cuando se adquiere un lenguaje, también se adquiere con él la manera de usarlo. De igual manera, cuando se definen las formas de expresión de las clases privilegiadas como un lenguaje más fino, abstracto o culto y la expresión de aquellos menos adinerados como una lengua más vulgar, tosca o menos enrevesada, lo que se evidencia es una clara “disposición socialmente constituida respecto a la lengua” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 160). Trasladado a las aulas, esta realidad se refleja en las exposiciones orales del alumnado y su consecuente calificación. Es aquí cuando el docente vuelve a entrar inconscientemente

² Cita de la nota a pie de página en Bourdieu y Passeron, 1996, p. 160.

en el juego de la reproducción de las desigualdades al valorar más positivamente la presentación de aquellos pertenecientes a categorías sociales más elevadas. Más allá de la posible vergüenza que pueda sufrir un alumno al tener que exponer delante de una audiencia aquellos saberes que ha memorizado, rasgos (in)apreciables de su expresión como la preferencia de ciertos vocablos sobre otros, el empleo de figuras retóricas o la forma de estructurar su discurso se vinculan con una forma de interacción social heredada socialmente propia de las clases dominantes, la cual al corresponderse con la cultura inculcada por la escuela queda plasmada en forma de calificaciones más altas que aquellos estudiantes que no poseen dichas “virtudes”.

Una vez visibilizado este mecanismo de exclusión encubierta es posible comprender cómo bajo el imperativo de la igualdad formal (misma forma de acceso, misma forma de recibir la clase y misma forma de ser evaluado), el examen -tanto oral como escrito- se postula como el instrumento perfecto de eliminación al ocultar la “eliminación” existente previa al examen. De hecho, de esto se deduce que,

si la cuestión de la tasa de fracaso en los exámenes ocupa el primer plano de la escena (piénsese en la resonancia de una modificación de la tasa de aprobados en el bachillerato), es porque aquellos que tienen los medios de ponerla en primer plano pertenecen a las clases sociales para las cuales el riesgo de eliminación solo puede venir del examen (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 208-209).

Para el estudiantado de clase baja y media que desconoce tales estrategias, esta situación le genera una gran frustración ya que no tiene otra opción que esforzarse por asimilar los saberes culturales impartidos, al ser el ascenso por las diferentes etapas educativas la única vía para conseguir una formación académica que le garantice un futuro laboral; un futuro que, por otra parte, apenas adquiere una forma nítida en el lejano y difuso horizonte y que contrasta con la claridad del porvenir de sus compañeros más privilegiados. Esta es la razón por la cual el alumnado de las clases dominantes puede permitirse mostrar una actitud más pasiva -llegando incluso al desdén y el rechazo- durante las sesiones lectivas, pues para ellos la educación no constituye un medio para alcanzar un fin sino que se postula como fin en sí mismo. No obstante, dado que la escuela se encarga de la reproducción enmascarada de la cultura dominante, el alumnado de clase alta no aprende realmente nada nuevo de manera sustancial, sino que se dedica a reforzar las ideas, costumbres y saberes que ya poseía por haber sido heredados a lo largo de su

vida. Por lo tanto, vemos que el sistema educativo se articula en torno a dos funciones primarias, una social y otra técnica, esto es, la reproducción de las desigualdades sociales a través de la inculcación de la cultura dominante, la cual queda camuflada como neutral en la transmisión de conocimientos y saberes que pretenden servir como formación para preparar al alumnado conforme a las exigencias del mercado laboral. Bourdieu apunta a que la homologación del título académico sirve así como un instrumento más de selección social y técnica que nubla el camino que posibilita cuestionar la relación entre las competencias adquiridas en la escuela con la aptitud para ocupar un determinado puesto laboral:

En pocas palabras, el diploma tiende a impedir que la puesta en relación de la relación patente, entre el diploma y el estatuto profesional con la relación más incierta entre la capacidad y el estatuto haga surgir la cuestión de la relación entre la capacidad y el diploma y conduzca así a cuestionar la fiabilidad del diploma, es decir, todo lo que legitima el reconocimiento de la legitimidad de los diplomas (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 222).

A medida que vamos indagando en las estrategias del sistema educativo para perpetuar la cultura dominante y reproducir las jerarquías sociales nos damos cuenta de cuán endeble era esa cúpula que se desplegaba sobre él y que fingía aportarle cierta autonomía aislándolo de los intereses mercantiles que circulaban constantemente a su alrededor rebotando en las paredes para adentrarse en su interior. En su obra posterior *La nobleza de Estado* (1989), Bourdieu señala el modo de reproducción familiar que actúa en la organización de las jerarquías sociales en el mundo laboral, y que interviene en esa retroalimentación entre sistema educativo y sistema económico. Lo que viene a decir es que por mucho que un alumnado de clase baja, media o media-alta logre tener un recorrido brillante y obtenga una titulación socialmente prestigiosa, jamás conseguirá colocarse en los puestos más altos de cualquier multinacional o gran compañía ya que estos están reservados para los familiares de las élites, los cuales mantienen un asiento guardado mucho antes de haber comenzado la carrera universitaria. Por ello, “el diploma no es una condición necesaria ni suficiente para el acceso a todas las posiciones dominantes” (Bourdieu, 2013, p. 447):

Si la pertenencia al *establishment* está tan estrechamente ligada a la antigüedad del establecimiento en los negocios, es sin duda porque el capital simbólico de reconocimiento,

de confianza, y, en una palabra, de legitimidad, tiene sus leyes propias de acumulación, que no son las del capital económico. [...] El capital debe siempre una parte de su poder de durar, perpetuarse, reproducirse, a su capacidad de *hacerse reconocer*, es decir, de hacerse desconocer en el arte o la educación [...]. Así, cuando es cuestión de acceder a las posiciones de poder económico, los títulos escolares poseen apenas una eficacia condicional que, sobre todo cuando son menos escasos y más “mundanos”, se ejerce plenamente sólo si están combinados con títulos y con cualidades cuya inculcación o concesión no pertenece a la escuela (Bourdieu, 2013, p. 445).

Esto explica la indiferencia que aquellos pertenecientes a estos sectores muestran hacia el diploma y la trayectoria intelectual grabada en el *Currículum Vitae*, la misma indiferencia anteriormente mencionada que se percibía durante la impartición de las materias en el colegio e instituto, ya que

el sentimiento de no deber su éxito más que a su experiencia, y a sus virtudes, adquiridas sobre la marcha, gracias a la práctica, y la desconfianza respecto de todas las formas de saber abstracto y libresco, los llevan a valorizar apenas los títulos escolares y las instituciones que los conceden (Bourdieu, 2013, pp.393-394).

Así, queda desvelado el mito de la escuela de las sociedades fordistas como ente autónomo al ponerse de manifiesto el entramado de relaciones entre las estructuras sociales y económicas que interactúan en ella. El alumno hereda consigo un capital económico y otro cultural, que conduce a una suerte de naturalización de la riqueza cultural al ser la cultura de las clases privilegiadas aquella perpetuada desde la escuela y legitimada como objetiva. Es por ello que los efectos de esta maquinaria consiguen calar tan profundo, penetrando así en todas las estructuras de la sociedad. Por ello y tal y como apunta Nico Hirtt en su artículo “Los tres ejes de la mercantilización escolar”, no sería correcto hablar de democratización sino más bien de “masificación” de la enseñanza, puesto que el haber generalizado su acceso no lleva implícito una reducción de las desigualdades sociales.

2.1- La consolidación del neoliberalismo

A finales de 1970 tras la crisis económica y política causada principalmente por el precio del petróleo, afloró una corriente de pensamiento político y económico que, si bien sus orígenes se remontan a 1938 en el Coloquio Walter Lippmann³, se postuló en las décadas siguientes como la nueva racionalidad del mundo en tanto que productora de nuevas formas de existencia.

Tras la crisis del liberalismo, Lippmann y los teóricos ordoliberales insistieron en que el mercado no es algo naturalmente dado y capaz de autorregularse por sí mismo sino que se trata de una realidad construida y que por tanto necesita de la intervención estatal y la instauración de un sistema de derecho específico. La norma que rige el comportamiento de cualquier unidad de producción -ya sean personas físicas o jurídicas- es la *competencia*, la cual atraviesa todas y cada una de las estructuras que componen la sociedad. Esta universalización de la competencia también afecta al Estado, el cual queda sometido a ella al mismo tiempo que ha de actuar como protector de dicho nuevo orden. Así, el neoliberalismo como “razón del mundo”⁴ ha de entenderse no sólo como reproductor sino como productor de un cierto tipo de relaciones políticas, económicas y sociales que actúan a nivel estructural y global. De ello se deriva, por tanto, que el principio universal de competitividad opere también en la construcción de subjetividades, las cuales se configuran como “individuos-empresa”.

Por tanto, la racionalidad neoliberal se define como tal en tanto que configura, tanto las acciones de aquellos que sustentan el poder como la conducta de los sometidos, a partir de la creación de subjetividades que obedezcan a la lógica de las dinámicas competitivas: “La economía de mercado sólo puede funcionar si se apoya en una sociedad que le procura las formas de ser, los valores, los deseos que necesita. No basta con la ley, también se requieren las costumbres” (Laval y Dardot, 2015, p. 121). Así, el neoliberalismo se configura como una política cuyo objetivo se centra en la vida social e

³ Pese a que habitualmente se suele señalar la creación en 1947 de la Sociedad de Mont-Pèlerin como el acontecimiento que marcó el surgimiento del neoliberalismo, el nacimiento de tal pensamiento se remonta a finales de agosto de 1938 en París, fecha en la que tuvo lugar el Coloquio Walter Lippmann. Tal evento, organizado por el filósofo Louis Rougier, reunió a multitud de personalidades que posteriormente se dividieron en dos grandes frentes, el ordoliberalismo alemán (W. Röpke) y la vertiente austro-norteamericana (Friedrich Hayek). El punto de partida fue la publicación de la obra de Walter Lippmann *La ciudad libre (La Cité libre)*, en la cual Lippmann reflexiona acerca de los errores del liberalismo clásico y la necesidad de una revisión del mito del libre mercado.

⁴ Referencia al título de la obra de Christian Laval y Pierre Dardot *La nueva razón del mundo*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2015.

individual en su conjunto, es decir, en la interdependencia de todos los niveles de la vida humana. Esto requiere de la adaptación constante de las instituciones y los sujetos a los continuos cambios del nuevo orden. Lippmann en *La ciudad libre* señaló una dificultad que el liberalismo no había sido capaz de afrontar y que el nuevo orden neoliberal debía implantar como fuere:

Educar a grandes masas, equipar a los hombres para una vida en la que deben especializarse aun permaneciendo capaces de cambiar de especialidad, he aquí un inmenso problema todavía no resuelto. La economía de la división del trabajo exige que estos problemas de eugenismo y de educación sean efectivamente tratados, y la economía clásica supone que ya lo están (Laval y Dardot, 2015, p. 89).

Esto es, conseguir que la educación funcionase conforme a las dinámicas mercantiles creando subjetividades capaces de adaptarse a las fluctuaciones del orden económico por sí mismas de manera que jamás lograsen descolgarse del sistema. Hoy en día, en las sociedades occidentales regidas por esta razón gubernamental, la escuela-empresa es una realidad.

3- El salto a la escuela-empresa. el *management* escolar

El espíritu de la empresa ha impregnado los lugares más recónditos de la sociedad, incluido el ámbito educativo. Peter Drucker habla del *management* como la piedra angular que articula la denominada sociedad del emprendimiento. Este tipo de sociedad se caracteriza principalmente por su capacidad de adaptación, la competitividad y la configuración de individuos como emprendedores de sí (*entrepreneurial*):

La pura dimensión de emprendimiento, la capacidad de estar alerta ante la oportunidad comercial, es una relación de uno consigo mismo, principio fundamental de la crítica de la interferencia. Todos somos emprendedores, o más bien, aprendemos a serlo, nos formamos mediante el funcionamiento del mercado en la disciplina de gobernarnos como empresas. Lo cual significa igualmente que, si el mercado es considerado como un espacio libre para los emprendedores, todas las relaciones humanas pueden quedar afectadas por esta dimensión empresarial, constitutiva de lo humano (Laval y Dardot, 2015, p. 147).

Debido a los cambios constantes propios de nuestra sociedad hiperacelerada, surge la necesidad de actualizarse para no quedarse atrás. En el sistema educativo actual, este imperativo de adaptabilidad propio del mundo de la empresa aparece como una constante en la ley educativa vigente (LOMLOE) bajo el término “aprendizaje a lo largo de la vida”. El aprendizaje a lo largo de la vida hace referencia precisamente al fomento de la formación educativa en cualquier etapa vital. Esta noción, sin embargo, no es nueva, sino que ya aparece en el Libro Blanco de 1993 titulado “Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI” en el que se detalla que:

Los oficios de mañana exigirán aptitud para formular diagnósticos y hacer propuestas de mejora en todos los niveles, exigirán autonomía, independencia de espíritu y capacidad de análisis basadas en el saber. De ahí la necesidad de adaptar el contenido de la enseñanza y de dar la posibilidad de mejorar la propia formación (saber y saber hacer) cuando sea necesario. La apuesta por una educación a lo largo de toda la vida se convierte así en el gran designio al que habría que convocar a las comunidades educadoras nacionales, sobre la base de los activos con los que ya cuentan (p. 17).

Esta cuestión de la adaptabilidad a las nuevas tendencias no solo afecta al estudiantado, sino que el profesorado también se ve en la situación de formarse fuera del horario lectivo mediante la asistencia a charlas convocadas como parte del Plan de

Formación del Profesorado, específico de cada centro y recogido en la Programación General Anual (PGA). Pero, ¿en qué consiste exactamente esta formación? ¿Cuáles son estas nuevas tendencias de las que se habla?

Esta tendencia no es otra cosa que la progresiva orientación de la educación hacia las exigencias de las empresas, lo cual se traduce en el currículo en el denominado aprendizaje competencial: se trata de primar el desarrollo de competencias sobre los saberes teóricos⁵. Este anti-intelectualismo afecta a los contenidos curriculares y a las metodologías pedagógicas de varias maneras: por una parte, mediante el vaciado de los saberes teóricos y la preponderancia del desarrollo de competencias y destrezas prácticas y, por otra, mediante el privilegio de las metodologías activas y la consecuente demonización de la clase magistral. Los tiempos en los que el conocimiento impartido en la escuela se basaba exclusivamente en aspectos cuantitativos quedaron atrás. Ya no importa tanto cuán extenso y rico sea el capital cultural del individuo como la calidad de sus habilidades prácticas y destrezas personales: nos encontramos así ante un sistema educativo que prioriza los aspectos cualitativos sobre lo cuantitativo o, en otras palabras, los saberes competenciales frente a los saberes teóricos.

De entre las infinitas definiciones que pueden encontrarse acerca de tal noción, la acepción del término “competencia” aplicado al mundo laboral que en este ensayo se maneja se debe a David McClelland, quien en 1975 concluyó que en la formación de buenos trabajadores las características personales de éstos tenían más importancia que su erudición, destrezas o experiencia previa. Dos años más tarde, en 1977, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) junto con el proyecto “Definición y Selección de Competencias: bases teóricas y conceptuales” (DeSeCo), el cual pretende identificar y establecer cuáles son las competencias necesarias que ha de adquirir un sujeto para poder hacer frente a las situaciones que plantea la sociedad actual. Rebuscando en las leyes educativas españolas, la primera vez que se habla de competencias en este sentido fue en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, donde se habla de “competencias básicas”. Estas competencias que conforman las enseñanzas

⁵ Si atendemos al listado de actividades disponibles en la plataforma digital DOCEO, podemos encontrar títulos como “HU - Jornadas EPA: Las cuatro Cs en el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Huesca)”, “Grabación y edición de video con el móvil”, “*Cultural maker*: aprender haciendo” o “*Escape room* en el aula. Otra forma de enseñar jugando” (a día 28/04/2023).

mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria fueron aplicadas en base a las recomendaciones lanzadas desde el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea en el anexo titulado “Competencias clave para el aprendizaje permanente - Un marco europeo”⁶, y se resumen en: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender y, finalmente, autonomía e iniciativa personal⁷. En la ley educativa vigente LOMLOE (2020) la terminología experimenta una leve modificación, al tratarse ahora de “competencias clave”. Éstas continúan definidas como aquellas destrezas consideradas indispensables que el alumnado ha de alcanzar durante su etapa formativa para poder hacer frente a los futuros dilemas y retos de la actualidad. Sin embargo, al comparar ambas leyes nos damos cuenta de que, si bien el número de competencias se mantiene, parece que la evolución de la sociedad actual y los continuos cambios que experimenta han afectado a las competencias requeridas. Ahora, la configuración de la sociedad y las exigencias del mercado reclaman nuevas competencias y dispensan de otras, alterando así la terminología empleada y quedando finalmente redactadas de la siguiente manera: competencia en comunicación lingüística; competencia plurilingüe; competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora y, finalmente, competencia en conciencia y expresión culturales⁸.

De todas ellas, dos llaman especialmente la atención en relación a este proyecto de *management* escolar. Por un lado, la competencia digital refiere al fomento del uso responsable de las nuevas tecnologías en la vida diaria del estudiantado. La insistencia en el dominio de las TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) tanto por parte del alumnado como de los docentes⁹ evidencia de nuevo la estrategia de hacer a

⁶ “Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo” publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1684166007178>). De nuevo puede verse la relación del aprendizaje competencial con el aprendizaje permanente a lo largo de la vida mencionado anteriormente.

⁷ Anexo I Currículo oficial de ESO LOE <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con#ani>

⁸ Estas modificaciones también corresponden a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea del 22 de mayo de 2018, tal y como se indica en el anexo I del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

⁹ Actualmente, desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, se exige a los docentes la posesión del certificado homologado en Competencia Digital Docente, el cual se divide en diferentes

cada individuo el responsable de la actualización de su propio conocimiento con el fin de que cada cual invierta en sí mismo y logre adaptarse a los cambios y novedades impuestas desde la orden neoliberal. En la misma línea, la competencia emprendedora se define como el impulso del desarrollo de

un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre¹⁰.

Atendiendo a esta definición se reafirma la tesis que sostiene que la racionalidad neoliberal propia de la actual sociedad del emprendimiento atraviesa también la estructura del sistema educativo contribuyendo a la consolidación de la escuela-empresa y del alumno-emprendedor.

Dentro del aula, la manifestación más evidente de dicho anti-intelectualismo se encuentra en el uso de metodologías activas, especialmente en el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP es el claro ejemplo del traslado de las dinámicas empresariales a las aulas. Fue creado y desarrollado por el pedagogo y discípulo de John Dewey William Heard Kilpatrick en su obra *The Project Method: the use of purposeful act in the educative process* (1918). En ella vincula el concepto de proyecto con la idea de propósito, definiéndolo como “una actividad intencionada (en el sentido de que parte de la involucración y dedicación personal) que se desarrolla en un ambiente social”¹¹ (Kilpatrick, 1918, p. 4). Teóricamente, esta metodología activa consiste en el trabajo cooperativo por pequeños grupos con el objetivo de elaborar un *proyecto* final relacionado con un tema o problemática concreta. Como en el resto de metodologías de este tipo, el alumnado se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje -en otras palabras, el responsable del mismo- y el profesor pasa a ser un guía o, en términos

niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) según el grado de manejo de las habilidades tecnológicas. El plan del ministerio es que para 2024 al menos el 80% de la plantilla docente posea dicha acreditación.

¹⁰ Definición extraída de la Orden del Currículo Oficial de la ESO, p. 52.

¹¹ “A Project is a whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment”.

pedagógicos, un *gestor del aprendizaje*. El objetivo principal es que, de acuerdo con la competencia clave de “aprender a aprender”, el alumnado construya activamente su aprendizaje mediante su total involucración en el mismo. Los ejes fundamentales del ABP podrían sintetizarse en el trabajo en equipo, la creatividad, el desarrollo de habilidades sociales, la motivación y la resolución de problemas.

Así, su aplicación en el aula implica algo más que la puesta en práctica de nuevas metodologías: supone un cambio total en la organización y estructura clásica de la clase. La clase magistral tradicional se centraba en la repetida y constante transmisión de saberes y la recepción de los mismos acompañada del examen memorístico como instrumento de evaluación por excelencia. El contenido de tales saberes variaba progresivamente conforme avanzaban los cursos escolares hasta parecer estancarse al llegar a la etapa postobligatoria, por lo que los alumnos saben a la perfección qué deben estudiar y cómo han de hacerlo. Es una cuestión de repetición. Sin embargo, frente a este tipo de sistema, se nos presenta una dinámica en la cual la transmisión de saberes desaparece y queda opacada por la realización grupal de tareas prácticas con las que se pretende demostrar no tanto la posesión de ciertas habilidades como la capacidad de aplicarlas a distintos casos y posibles problemáticas. Este giro estructural recuerda al paso del sistema de trabajo basado en la especialización al modelo flexible basado en la adaptabilidad y la polivalencia del trabajador. Esta analogía es realizada por diferentes autores como Fernández Liria o Nico Hirtt, quien habla de “la voluntad de *taylorización* del oficio de docente” (Hirtt, 2009, p.25) que la aplicación de metodologías como ésta basadas en las competencias esconde. Y es que que el alumnado sea el constructor de su propio aprendizaje guiándose ciegamente por el mantra de “aprender haciendo” tiene graves consecuencias en la percepción de la figura del docente como autoridad educativa, ya que el papel de éste se reduce a orientar el transcurso de la sesión y esforzarse por controlar el ambiente dentro del aula procurando que éste sea lo más estimulante posible al mismo tiempo que informa sobre los objetivos, el desarrollo y la evaluación, comunica las pautas que han de seguir en el diseño del proyecto y, si aún le queda algo de aliento, cumple con el tiempo de duración estipulado. El profesor ya no tiene la responsabilidad social de educar; ahora debe entretener. De este modo, la metodología adquiere un estatus superior al de los contenidos al anteponer el *cómo* se da la clase sobre el *qué*, de manera que al estar más pendientes de satisfacer las necesidades y los intereses del alumnado y de hacer la clase más dinámica y entretenida, la calidad de los conocimientos a impartir pierde inevitablemente valor, pasando a un segundo plano.

Basta con atender al Real Decreto 217/2022 por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y a la introducción de las “situaciones de aprendizaje” como nuevo elemento curricular para darse cuenta de la creciente infantilización escolar en el sistema educativo.

Estas situaciones de aprendizaje se definen como “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”¹², las cuales deben ser creadas por los docentes. Dada la ambigüedad de su definición, el Real Decreto reserva el anexo III a la exposición de una serie de pautas para facilitar el diseño de tales situaciones.

Según expone, pretenden servir como “propuestas pedagógicas que, partiendo de los centros de interés de los alumnos y alumnas, les permitan construir el conocimiento con autonomía y creatividad desde sus propios aprendizajes y experiencias”, y deben consistir en “tareas complejas cuya resolución conlleve la construcción de nuevos aprendizajes” con el objetivo de que los y las estudiantes sean capaces de “conectar y aplicar lo aprendido en contextos cercanos a la vida real”. En estas pautas ya se avista la intencionalidad de convertir el aula en una sala interactiva dirigida a los intereses del alumnado para que éste no pierda el foco de atención en los 50 minutos que dura la sesión, así como el interés de redirigir su educación hacia la creación y preparación de mano de obra capaz de aplicar airoosamente dichas competencias a cualquier posible cambio o novedad en el mundo laboral regido por el imperativo empresarial.

Seguidamente, se explicita que dichas situaciones de aprendizaje, casi presentadas como si de una experiencia multisensorial se tratase, deben cumplir con la finalidad de “aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida, fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado”. De nuevo, aparece la cuestión de la adaptabilidad y la importancia de formarse continuamente para no quedar desfasado.

¹² Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Artículo 2.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con#ai-3>

El anexo finaliza recordando que, además de ajustarse a unos objetivos y saberes básicos determinados, las situaciones de aprendizaje deben centrarse en actividades que “favorezcan diferentes tipos de agrupamientos, desde el trabajo individual al trabajo en grupos, permitiendo que el alumnado asuma responsabilidades personales y actúe de forma cooperativa en la resolución creativa del reto planteado”, introduciendo una vez más aspectos presentes en el mundo de la empresa totalmente consolidados como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones sociales centradas en la eficacia. Además, también se insiste en el uso de las TICs -haciendo referencia de nuevo a la competencia digital- al sugerir “el uso de recursos auténticos en distintos soportes y formatos, tanto analógicos como digitales”. Finalmente, la conclusión que puede extraerse del final del anexo reafirma la tesis de que la idea de las situaciones de aprendizaje nace con el fin de, no tanto educar, sino más bien entrenar a las generaciones futuras para que estén preparadas para adaptarse y “responder con eficacia a los retos del siglo XXI”¹³.

De toda esta reflexión se puede concluir con que el paso de la “cultura de la enseñanza” en la cual el docente adquiriría el rol principal a la “cultura del aprendizaje”¹⁴ liderada por el estudiantado y sus competencias es lo que posibilita el afianzamiento de la figura del estudiante-emprendedor y evidencia el trasfondo de la educación como “fenómeno de inversión y financiamiento” (Fernández Liria et al., 2017, p. 97).

¹³ Todas las citas han sido extraídas del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo III.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con#ai-3>

¹⁴ Términos empleados en Fernández Liria et al., 2017, p. 89.

4- El neosujeto en el aula: el alumno emprendedor

En los años anteriores a la consolidación del orden neoliberal, los seguidores del neoschumpeterismo¹⁵ avistaron que el rol que desempeñarían tanto la educación como los medios de comunicación en la reproducción de esta nueva subjetividad empresarial sería fundamental. La nueva razón del mundo era la encargada de producir un nuevo sujeto dominado por los imperativos que gobernaban la entonces emergente sociedad empresarial: adaptabilidad, competencia, rendimiento y libertad individual. Tal y como apuntan Laval y Dardot:

La racionalidad neoliberal produce el sujeto que necesita disponiendo de los medios de gobernarlo, para que se comporte realmente como una entidad que compite y que debe maximizar sus resultados exponiéndose a riesgos que tiene que afrontar asumiendo enteramente la responsabilidad ante posibles fracasos (Laval y Dardot, 2015, p. 333).

En el ámbito educativo, el alumnado es el más claro reflejo de esta figura del “emprendedor-de-sí”, ya que todo nuevo conocimiento o habilidad que adquiere tanto en su jornada escolar como extracurricularmente es vista como un recurso humano que ha de maximizar para aumentar sus posibilidades de éxito en el mercado laboral. El saber se convierte así en una suerte de inversión a largo plazo. Por supuesto, esa necesidad por parte del sujeto de optimizar las competencias adquiridas nace como respuesta al contexto competitivo en el que se halla inmerso, pues recordemos que uno de los elementos estructurales de la sociedad neoliberal era su carácter rivalizante:

De este modo se ordena al sujeto que se someta interiormente, mediante un constante trabajo sobre sí mismo, a esta imagen: debe velar constantemente por ser lo más eficaz posible, mostrarse como completamente entregado a su trabajo, tiene que perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. Experto de sí mismo, su propio empleador, también su inventor y empresario: la racionalidad neoliberal empuja al yo a actuar sobre sí mismo para reforzarse y así sobrevivir en la competición (Laval y Dardot, 2015, p. 335).

¹⁵ El neoschumpeterismo reformula el pensamiento del economista J. Schumpeter que comprende al emprendedor como aquel sujeto líder dispuesto a coger las riendas e innovar yendo un paso más allá y desafiando la monotonía cotidiana. Posteriormente, Schumpeter dirá que esa innovación y dinamismo del emprendedor ha sido absorbida por el sistema convirtiéndose en un elemento rutinario más que lejos de romper las dinámicas del sistema, se deja arrastrar con ellas. El neoschumpeterismo cogerá la teoría del emprendedor de Schumpeter y la reformulará desde una perspectiva neoliberal que beberá del discurso gerencial.

Para ser el mejor inversor y lograr los mejores resultados, el alumno ha de actualizar constantemente sus conocimientos teóricos y prácticos. Bajo la nueva razón mundial, el trabajador busca el perfeccionamiento de sí empleando como estrategias principales la empleabilidad y la formación a lo largo de la vida (*longlife training*)¹⁶. Tratando de establecer un paralelismo con el sistema educativo, esto estaría directamente relacionado con la noción pedagógica señalada con anterioridad del *aprendizaje permanente a lo largo de la vida* que se aplica tanto a docentes como alumnado.

De esta forma, la responsabilidad individual es una característica intrínseca al “alumno-emprendedor de sí” al hacer de éste el único y completo responsable de las decisiones que toma en la manera de encaminar su futuro académico:

Se asiste a una individualización radical que hace que todas las formas de crisis sociales sean percibidas como crisis individuales, todas las desigualdades sean achacadas a una responsabilidad individual. Hay toda una maquinaria que transforma «las causas exteriores en responsabilidades individuales y los problemas vinculados al sistema en fracasos personales» (Laval y Dardot, 2015, p. 353).

En la Orden ECD/1171/2022 del 2 de agosto de 2022 por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, podemos encontrar ideas que sostendrían el tema aquí tratado sobre la responsabilidad individual que recae sobre el alumno-emprendedor, como por ejemplo la enunciación de uno de los objetivos generales de etapa expuestos en el artículo 8 consistente en “desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”¹⁷, el cual se vincularía a su vez con la competencia clave “competencia emprendedora”.

Por otra parte, esta individualización de la responsabilidad se encuentra totalmente ligada a la percepción que éste tiene sobre el éxito o el fracaso derivado de sus elecciones.

¹⁶ Laval y Dardot, 2015, p. 338.

¹⁷ Orden ECD/1171/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, Artículo 8 apartado G.

El agobio que produce la responsabilidad individual de cada uno en la manera en que escribe su propia historia con mayor o menor fortuna se encuentra en última instancia ocasionado por la naturalización del riesgo. Tomar el riesgo como un elemento habitual y completamente normalizado en nuestro día a día es lo que induce al pensamiento y juicio personal constante sobre la validez de nuestros deseos y nuestras acciones, provocando una sensación de vulnerabilidad e incertidumbre permanente en las subjetividades. Acosado por un mercado ilimitado de ofertas, el sujeto tiene el deber de no equivocarse y escoger sabiamente la opción que le resultará más rentable y garantizará -en cierta medida- una ventaja con respecto a sus compañeros estudiantes. Se trata de sobresalir, de triunfar, de conseguir el éxito en un contexto de incertidumbre: “la gestión neoliberal de sí mismo consiste en fabricarse un yo capaz, que se exige cada vez más y cuya autoestima crece, paradójicamente, con la insatisfacción que puede experimentar con los logros ya adquiridos” (Laval y Dardot, 2015, p. 349). Este aspecto se evidencia en las aulas en aquellos alumnos que, aun considerados brillantes, siempre quedan insatisfechos con sus calificaciones. No importa que sea la nota más alta de la clase; siempre busca “rascar unas décimas” para tocar la excelencia. Ese inconformismo con el que nos bombardean no deja de ser una forma de autoexigencia cuyos efectos a nivel emocional y psicológico pueden ser terribles, especialmente en etapas vitales como la adolescencia. Sin embargo, en la otra cara de la moneda, la manera de abordar el fracaso no es la misma en la empresa que en la escuela. Todavía.

Haciendo uso de técnicas psicológicas como el *coaching*, lo que busca conseguir la empresa es que la insatisfacción personal que siente su trabajador tras una inversión fallida sirva de motor para la autosuperación, de manera que todo el proceso pase a ser un juego, un reto con el que crecer personalmente. No obstante, la experiencia en las aulas muestra que el fracaso no es visto como una oportunidad y que ante un suspenso el alumno se hunde más en la desmotivación. Existe un miedo atroz al fracaso.

Sin embargo, esta actitud tan pesimista en las aulas que choca frontalmente contra el discurso de la psicología positiva es algo que se está intentando paliar desde el nuevo marco legislativo a través de medidas que modifican la evaluación y la promoción del alumnado. De acuerdo con la ley vigente LOMLOE de 2020, la promoción individual de cada estudiante en la etapa secundaria obligatoria será una decisión tomada de manera colegiada en base a la adquisición de las competencias requeridas y el cumplimiento de

los objetivos marcados, siendo posible promocionar de curso con un máximo de dos asignaturas suspendidas:

Promocionarán de curso cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las materias no superadas le permita seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica¹⁸.

Una novedad con respecto a leyes anteriores es la limitación de la repetición. Así, “la permanencia en el mismo curso debe entenderse como una medida de carácter excepcional, por lo que solo se podrá utilizar una vez en el mismo curso y dos veces como máximo a lo largo de la enseñanza obligatoria”¹⁹. Por su parte, aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que presenten adaptaciones curriculares también podrán recibir el título de ESO²⁰. En el caso de Bachillerato la decisión de promocionar es tomada por el profesor de cada asignatura y no por el conjunto del equipo docente, pudiendo pasar de primero a segundo con un máximo de dos asignaturas suspensas. Para obtener el título de bachillerato es necesario aprobar todas las asignaturas de ambos cursos, aunque de manera excepcional se puede obtener el título por compensación teniendo una materia suspensa “siempre que en ella no se haya producido una inasistencia constante y no justificada y se considere que ha alcanzado los objetivos y competencias vinculados a ese título”²¹.

La relajación de las exigencias en cuanto a asignaturas suspensas y aprobadas y el carácter excepcional atribuido a la repetición en el currículo oficial dejan entrever una intención de suavizar y atemperar el extendido temor ante el suspenso, dando a entender que “hay luz al final del túnel” y que es posible progresar a pesar de haber cometido fallos durante el camino. Esta hipótesis cuadraría con la estrategia del fomento del desarrollo personal que desde el mundo del *management* se aboga por instaurar.

Así, tras haber trazado las correspondientes similitudes entre las dinámicas neoliberales que dominan la empresa y el nuevo funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles, tanto a nivel estructural y organizativo como a un nivel más personal y

¹⁸ LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, artículo 28.3.

¹⁹ LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, artículo 28.5.

²⁰ LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, artículo 28.10.

²¹ LOMLOE Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, artículo 37.1.

subjetivo, resulta más que evidente cómo el neoliberalismo se ha consolidado como racionalidad mundial productora de subjetividades conforme a sus intereses, logrando de esta manera que ellas mismas no solo se encarguen sino que además se preocupen por reproducir condiciones cada vez más desafiantes y competitivas que retroalimenten su sed aspiracional de postularse como la mejor opción del mercado.

5- Conclusión

La introducción y progresiva normalización de las conductas gerenciales dentro de las aulas ya es una realidad cuyas consecuencias amenazan con corromper el fin originario asignado a la educación.

Hemos visto cómo afecta la aplicación de los principios propios de la razón neoliberal dentro de las escuelas; Cómo la competitividad no solo se da entre los estudiantes, sino también entre los propios centros educativos, luchando por atraer al mayor número de nuevos alumnos posible exaltando su oferta educativa durante las jornadas de puertas abiertas; Cómo el imperativo de adaptabilidad obliga a alumnado y profesorado a actualizar constantemente su conocimiento a través del impulso de las nuevas tecnologías y la formación docente fuera del horario laboral; Cómo la mentalidad del emprendimiento se impone obligando a los alumnos a rentabilizar al máximo los recursos humanos de los que disponen, lo cual les lleva a encontrarse en un estado de evaluación constante, no solo de la amplia oferta ante la que se encuentra, sino también una evaluación de sí mismos y de sus aptitudes. Todo ello, desde la óptica de los valores de libertad y la responsabilidad individuales, los cuales no dejan de ser los dos grandes pilares liberales.

El *management* escolar ha llegado para quedarse. Pequeños detalles aparentemente insignificantes como el continuo uso de anglicismos (*flipped classroom, feedback, soft skills, e-learning*, entre otras) o de acrónimos (TICs, ABP) evidencian el asentamiento de la “neolengua gerencial” más allá de las paredes de las oficinas. Salvando las distancias, incluso acciones habituales en las aulas como el “pasar lista” y el constante registro de la actividad del alumnado en plataformas digitales que permiten la vigilancia parental a distancia, recuerdan a la sensación de control y evaluación incesante a la que se ven sometidos los trabajadores en la esfera laboral. El acto de fichar la pausa en el puesto de trabajo puede compararse en cierta medida con el deber del alumnado de Bachillerato de enseñar su identificación a la salida y a la vuelta del recreo en caso de abandonar el centro educativo durante el tiempo de pausa.

Todo ello trae consigo graves consecuencias que impactan sobre la calidad de la educación. El aprendizaje competencial implica la desvalorización de los contenidos y la glorificación de las metodologías, concretamente las ya mencionadas metodologías activas, convirtiendo a la metodología en un fin en sí mismo en lugar de en un medio. Por otro lado, la consecuente pérdida de autoridad docente altera la percepción que se tiene del profesorado y su función. No obstante, ello no conlleva la total impunidad del

alumnado, pues cabe aclarar que poner el foco en el estudiante no es necesariamente algo negativo, sino todo lo contrario. El problema está la gestión del asunto desde una perspectiva infantilizada.

De esta forma, la educación se halla sumida en una crisis sin precedentes. Nos encontramos ante un panorama en el que la función primaria tradicionalmente asignada a la educación ha desaparecido. La escuela ya no se encarga de educar a los recién llegados al mundo y de instruirlos en los valores que conforman la vida en sociedad. El sentido de la responsabilidad social parece haberse evaporado por completo. Desde el currículo oficial se insiste en el valor de la educación como herramienta con la que preparar al individuo para hacer frente a las adversidades y retos del mañana, con el pequeño matiz de que dichos retos se reducen exclusivamente a la esfera laboral, olvidando la complejidad de la vida humana tanto a nivel individual como colectivo.

Así, ante el hecho de que el sistema neoliberal determina el funcionamiento de la escuela y configura subjetividades que se ocupan de (re)producir dichas dinámicas cada vez más intensificadas, resulta ingenuo preguntarse si un modelo educativo alternativo es posible. No obstante, a modo de esperanza, como futuros docentes no debemos olvidar el poder transformador de la acción humana y, en nuestro caso, de la práctica pedagógica que decidamos llevar a las aulas. Por ello, el primer paso pasa por el cuestionamiento crítico y la fundamentación de nuestras sesiones en el aula en el sentido último de la educación, es decir, teniendo siempre en mente que ésta es el elemento fundamental para el mantenimiento del bien común, tan deteriorado y amenazado en la última década precisamente a causa de la vorágine individualista liberal.

6- Bibliografía

- Bourdieu, Pierre, *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2013.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, siglo Veintiuno Editores, Argentina, 2003.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara, México, 1996.
- Fernández Liria, Carlos, Galindo Ferrández, Enrique y García Fernández, Olga, *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*, Ediciones Akal, Madrid, 2017.
- Hirtt, Nico, “El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica”, *L'école démocratique* n°39, septiembre de 2009.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre, *La nueva razón del mundo*, Gedisa Editorial, Barcelona, 2015.
- Kilpatrick, Heard Patrick, *The project method: the use of the purposeful act in the educative process*, Teachers College Columbia University, New York City, 1918.

Webgrafía

Hirtt, Nico, “Los tres ejes de la mercantilización escolar”, *L'Appel pour une école démocratique*, mayo 2001. Recuperado de: <https://www.skolo.org/es/2008/11/01/los-tres-ejes-de-la-mercantilizacion-escolar/> Consultado el 29-05-2023.

Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI (1993). Recuperado de: <https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1993CrecimientoCompetitividadYEmpleoI.pdf> (consultado el 28-04-2023).

DeSeCo, “Proyecto sobre Competencias en el Contexto de la OCDE: Análisis de base teórica y conceptual”, 1999. Recuperado de: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf> (consultado el 3-05-2023).

“Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo” publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30 de diciembre de 2006. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&qid=1684166007178> (consultado el 15-05-2023).

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con#ai-3> (consultado el 15-05-2023).

Orden ECD/1171/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de: <https://educa.aragon.es/documents/20126/2789389/Orden+para+web.pdf/e283f397-cbd7-79e2-7410-e37eb66ea4f9?t=1661770130431> (consultado el 22-05-2023).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3> (consultado el 22-05-2023).