



Revista de Investigación Educativa 15

julio-diciembre, 2012 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz
Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Reformas educativas y transformaciones del trabajo docente. El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad

Dr. Andrew Parker

Profesor-Investigador
Departamento de Deportes, Universidad de Gloucestershire, Reino Unido
aparker@glos.ac.uk

Dra. Analía Inés Meo

Docente-Investigadora
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina
analiameo@omicron.com.ar

Este trabajo examina críticamente el abanico de políticas educativas que ha reconfigurado sustancialmente el trabajo docente en Inglaterra durante el periodo 1979 a 2004. En este periodo se establecieron algunas de las piedras fundamentales de su sistema educativo estatal. Este trabajo identifica continuidades en el direccionamiento general de las políticas educativas durante dos gobiernos de signo político opuesto. Asimismo, mapea los profundos cambios que se han introducido en las formas de regular el trabajo docente en la educación básica. Argumenta que las sucesivas reformas han fomentado un mayor control del trabajo docente (incluyendo el ingreso, permanencia, formación, estándares de comportamiento y práctica pedagógica) en un contexto de cuasi-mercadización (*quasi-marketization*) y descentralización del sistema educativo estatal.

Palabras clave: Trabajo docente, Inglaterra, reformas educativas, autonomía profesional.

Recibido: 23 de abril de 2011 | **Aceptado:** 30 de noviembre de 2011

Para citar este artículo:

Parker, A. & Meo, A. I. (2012, julio-diciembre). Reformas educativas y transformaciones del trabajo docente. El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num15/critica/parker_meo_reformas_educativas.html

This article critically examines key educational policies that have re-structured teachers' work in England during the period 1979-2004. These policies have established central pieces of the contemporary educational landscape of this country. This paper identifies continuities between educational policies defined by governments from political parties from antagonistic political views (the Conservative and Labor parties). Moreover, it maps key changes in the regulatory frameworks of teachers' work in basic education. It argues that successive reforms have fostered major control of teachers' work (in terms of their recruitment, training, behavioral and ethical standards, and pedagogic practice) in a context of quasi-marketization and de-centralisation of the state education system.

Keywords: Teacher's work, England, Educational reform, professional autonomy.

Reformas educativas y transformaciones del trabajo docente. El caso del sistema educativo estatal inglés: entre el cambio y la continuidad

Introducción

Durante las tres últimas décadas, países post-industriales, emergentes y en desarrollo han reformado radicalmente sus sistemas educativos en términos de su gobierno, estructura y organización, alterando radicalmente el “oficio” del docente (Robertson & Dale, 2002; Tenti, 2006). La mejora de la calidad educativa ha sido un concepto estelar que ha orientado estos procesos de reformas. Este artículo examina críticamente el caso de Inglaterra¹ como un ejemplo de una tendencia más amplia que ha sido dominante en los países de economías avanzadas durante las últimas cuatro décadas.

En el caso inglés, las sucesivas reformas educativas han sido acompañadas por la introducción de mecanismos de mercado, el paralelo desmantelamiento de las burocracias educativas centralizadas y la creación de sistemas educativos descentralizados (Hatcher, 1994; Whitty, 1997). Estos cambios han tenido un efecto dramático sobre las escuelas como lugares de trabajo y han cambiado las formas en que tanto el Estado como los docentes ven a la docencia como profesión (ver Day, Fernyez,

Hauge & Muller, 2000; Nixon, Martin, McKeown & Ranson, 2000; Whitty, 1997). Este artículo analiza las transformaciones de las condiciones laborales de los docentes durante el periodo 1979-2004. Durante este periodo se han establecido los pilares ideológicos y materiales del actual sistema educativo estatal. Argumenta que procesos de descentralización administrativa, presupuestaria y organizacional han implicado, paradójicamente, mayores controles y regulaciones estatales al trabajo docente, los cuales han sido fuertemente rechazados por los docentes y, al mismo tiempo, han sido incapaces de alcanzar los efectos deseados por las sucesivas reformas.

Este trabajo se organiza en dos secciones. En primer lugar, se analiza la reforma educativa durante el periodo conservador (1979-1997), para luego detenernos en aspectos centrales de las políticas educativas del primer gobierno laborista (1997-2004). Este

1. Debido a las diferencias entre los sistemas educativos del Reino Unido, este trabajo sólo examina el caso inglés.

análisis se focalizará en aquellas políticas que han reconfigurado, en cada periodo, las condiciones de trabajo de los directores y docentes de nivel primario y secundario.

La reforma educativa en tiempos conservadores

En el periodo conservador se asentaron las bases de un sistema educativo radicalmente diferente al existente con anterioridad y que, a pesar de algunos cambios, continúan definiendo la escolaridad básica hasta el presente.

A fines de la década de 1970, el Reino Unido atravesaba una profunda crisis económica, fiscal y política que supuso el fin de lo que se conoce como el “acuerdo de postguerra”: un consenso económico, político y social entre empleadores, gobiernos y sindicatos alcanzado a mediados de los cuarenta (Ainley, 1999; Farnham & Horton, 1996). Durante el periodo 1979-1997, sucesivos gobiernos conservadores introdujeron políticas macroeconómicas neoliberales y monetaristas, las cuales reestructuraron el sector público. Esta reestructuración asumió diversas formas, tales como la privatización y la mercantilización de servicios públicos y el uso de instrumentos de control del gasto público (Colling & Ferner, 1995; Fairbrother, 1994). La privatización supuso el paso de industrias nacionalizadas a manos de empresas privadas, lo cual implicó una fuerte caída del empleo estatal. La mercantización (en inglés es *marketization*) se definió como la introducción de fuerzas competitivas en los servicios públicos y la creación de “cuasi-mercados” donde las entidades públicas y privadas compiten por “clientes” y “recursos” (Colling & Ferner, 1995).

En el caso de la educación estatal, el gobierno británico transformó la forma en que el sistema educativo se organizaba a partir de distintas políticas fundadas en principios post-fordistas. Gerwitz (1998, p. 220) calificó a esta política educativa como de “post-estado de bienestar”, la cual reflejó el fin de la era de la “justicia distributiva” y el inicio de la “democracia de mercado y el individualismo competitivo” (ver Sinclair, Ironside & Seifert, 1996). Objetivos fundamentales de esta reforma fueron mejorar la eficiencia y la calidad de la educación impartida con el propósito de superar la profunda crisis económica (Bell, 1999).

El gobierno de Thatcher justificó las reformas con la incapacidad de la educación estatal de responder a las necesidades del mercado de trabajo y de imponer valores morales tradicionales.² Desde el inicio de su gobierno (1979) promovió una profunda

2. Antecedentes de esta reforma pueden localizarse durante los inicios de la década de 1970 (ver Brown, 1997).

transformación del sistema educativo para que éste fuera más “eficiente”, de “mejor calidad” y “decentralizado”.

La mercadización (*marketization*) y la restricción fiscal operaron como instrumentos centrales en este proceso de re-estructuración. La mercadización (o cuasi-mercadización) de la educación estatal fue estimulada por el Acta de Reforma Educativa (*Education Reform Act*) en 1988. Entre otros cambios, esta Acta estableció la Administración Local de las Escuelas (*local management of schools* –LMS), la oportunidad para las escuelas de “salirse” del control del gobierno local (de lo que se conoce como la Autoridad Educativa Local –*Local Education Authority*), y la posibilidad de que los estudiantes fueran matriculados en cualquier institución independientemente de su domicilio (lo que se llamó la “matriculación abierta” –*open enrolment*). Estos cambios alteraron profundamente la organización escolar en el nivel primario y secundario. Así, la Administración Local de las Escuelas implicó que las escuelas, por medio de sus directores o de los miembros de su cuerpo de gobierno, tuvieran autonomía sobre sus presupuestos, la contratación de personal y los criterios de admisión de los alumnos. La opción brindada a las escuelas para “salirse” del control de la Autoridad Educativa Local fue pasar a la órbita de influencia del gobierno central a cambio de un mejor preuspesto. La “matriculación abierta”, por su parte, permitió que los padres eligieran a qué escuela estatal querían enviar a sus hijos, y obligó a las escuelas a aceptar alumnos hasta que colmaran su capacidad física (ver Walford, 1996; Whitty, Power & Halpin, 1998). Este tipo de matriculación le otorgaba centralidad a los padres como “electores” educativos que, según el gobierno, contribuirían a mejorar el sistema en general a partir de sus elecciones individuales de las “buenas escuelas”. La introducción de estas medidas implicó la ruptura de acuerdos en torno al gobierno de la educación estatal consolidado durante la Segunda Guerra Mundial, los cuales evitaron la intervención del gobierno central en la mayoría de los aspectos de la educación primaria y secundaria (Ball, 1993; McCulloch, 2000; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994).

El Acta de la Reforma Educativa de 1988 también cambió el sistema educativo de tal manera que el gobierno central ganó mayor control sobre el financiamiento (en detrimento de las autoridades locales) y sobre el currículo (en detrimento de las escuelas individuales). Este nuevo sistema de gobierno también conllevó la creación de una serie de agencias semi-autónomas, como la Oficina de Estándares en Educación (*Office for Standards in Education* [OFSTED]) y la Agencia de Formación Docente (*Teaching Training Agency* [TTA]), las cuales ampliaron el control directo del poder central respecto de las escuelas y los docentes (Ainley, 1999; Jeffrey & Woods, 1998;

Tomlinson, 2001).³ Estas reformas fueron acompañadas por el desmantelamiento sistemático del esquema nacional de negociación colectiva que había operado desde fines del siglo XX y que empezó a evidenciar signos de agotamiento con las huelgas docentes de 1969 y de 1985/1986. Estos procesos fueron acompañados también por debates acerca de la pertinencia del “*performance-related-pay*” (pago vinculado a rendimiento) (Sinclair, Ironside & Seifert, 1996).

De acuerdo con la literatura especializada, dos aspectos de la vida laboral docente fueron afectados por la reestructuración pro-mercado de este periodo: la administración de las escuelas y la tarea docente en sí misma (Carter, 1997; Lawn & Ozga, 1988; Whitty, Power & Halpin, 1998). La primera trajo aparejados numerosos cambios en las escuelas y una nueva forma de entender la administración escolar, la cual implicó la difusión del vocabulario de motivos y los supuestos del sector privado (Ball, 1990b). En este sentido, las escuelas debían funcionar como “unidades de negocio”, los directores debían convertirse en gerentes (*managers*). En el nuevo escenario, los directores fueron responsables de garantizar la introducción de nuevos contenidos curriculares y de las nuevas políticas que afectaban directamente el trabajo de los docentes. En este sentido, las investigaciones afirman que los directivos dejaron de ser percibidos por los docentes como colegas o pares (Webb & Vulliamy, 1996; Whitty, 1997).

En cuanto al trabajo docente, la reforma buscó disolver el poder colectivo de los docentes y asumir el control de la forma y contenido de la educación, incrementó los niveles de vigilancia y supervisión del rendimiento de los docentes, y la transparencia y efectividad institucional (Ball, 1990a, 1990b; Coffey, 2001). De esta manera, los docentes eran sometidos a una definición más restringida de profesionalismo (Ball, 1990b; Troman, 1996). Hatcher (1994) y Lawn y Ozga (1988) argumentan que estas reformas educativas inauguraron un periodo de intentos sostenidos del gobierno central de erosionar concepciones previas acerca de la docencia como profesión y redefinirla en función de una ideología pro-mercado, racionalista y técnica (Hatcher, 1994, p. 55).⁴ Otros autores, en cambio, afirman que para entender el impacto de estas reformas en la identidad profesional de los docentes era necesario ir más allá de conceptualizaciones monolíticas como las de “proletarización” y “desprofesionalización”. Argumentan, a partir de los resultados de investigaciones empíricas, que las transformaciones

3. La Agencia de Formación Docente (*Teacher Training Agency*) fue creada por el Acta Educativa 1994. OFSTED, por su parte, es una agencia cuasi-gubernamental de inspección de las escuelas y de las instituciones de formación docente.

4. Algunos autores interpretan a la desprofesionalización y la descalificación acarreada por estas reformas como un indicador de la “proletarización” docente (Lawn & Ozga, 1988). Para una discusión de las diferencias entre “desprofesionalización” y “descalificación” ver Carter (1997).

de la cotidianeidad de las escuelas fueron acompañadas por variadas respuestas por parte de los docentes (que incluían desde el rechazo total hasta la re-significación de las mismas como oportunidades para obtener un mayor reconocimiento social, capacitación y profesionalizarse) (ver Troman, 1996).

El trabajo docente también fue transformado por la reestructuración del sistema educativo estatal. Por ejemplo, la introducción de un nuevo Currículo Nacional (*National Curriculum*) por el Acta de Reforma Educativa alteró tanto el contenido como el ritmo de enseñanza y aprendizaje. El Currículo Nacional estableció áreas de conocimiento, incluyendo los objetivos de aprendizaje de corto plazo, estructura de las materias y la graduación de los contenidos. Esta fue la primera vez que un currículo estandarizado y obligatorio fue introducido en las escuelas estatales primarias y secundarias. Antes de esta reforma, los docentes habían disfrutado de un alto nivel de autonomía relativa en su práctica pedagógica (Acker, 1999).

El Currículo Nacional también afectó la división social del trabajo entre los docentes. En primer lugar, el establecimiento de materias principales supuso la redefinición de las jerarquías entre las materias y la concomitante reorganización del tiempo de trabajo de los docentes (Helsby & McCulloch, 1996). En segundo lugar, el nuevo currículo supuso un ataque a los docentes especialistas en ciertos módulos y favoreció, por un lado, un modelo de docente “generalista” o “flexible”, y, por el otro, la creación de roles especializados tales como el de Coordinador de Materia (*Subject Coordinator*).⁵ Finalmente, la creación de puestos para docentes especializados supuso la capacitación y re-entrenamiento (*upskilling*) de una pequeña proporción de docentes y el estancamiento en estas áreas de la mayoría de los docentes (Sinclair, Ironside & Seifert, 1996). En síntesis, estos procesos simultáneos de descalificación y recalificación redefinieron la división del trabajo basada en competencias y, por primera vez, establecieron una jerarquía entre docentes (Troman, 1996).

Numerosas investigaciones han identificado otros cambios en la cotidianeidad del trabajo docente tales como el incremento de los días laborables; la extensión de la jornada laboral semanal (incluyendo el trabajo en y fuera de la escuela);⁶ la disminución

5. Algunos autores han identificado estos fenómenos con las nociones de flexibilidad funcional y numérica (ver Hatcher, 1994; Sinclair, Ironside & Seifert, 1996). La flexibilidad funcional se refiere a las expectativas crecientes de que los docentes sean “versátiles y generalistas” (Lawn & Ozga, 1988). La flexibilidad numérica refiere al aumento del número de docentes contratados por tiempo parcial y por periodos determinados de tiempo, los cuales son contratados y despedidos con relativa facilidad según el número de alumnos matriculados y el presupuesto disponible.

6. Campbell y Neill (1994) mostraron que el 27% del trabajo de los docentes se hacía fuera de la escuela. Otro interesante estudio sobre la intensificación del trabajo docente en el periodo post-1979 es el trabajo de Troman y Woods (2000).

del tiempo docente dedicado al contacto directo con los alumnos, y el aumento de horas dedicadas a tareas administrativas, vinculadas principalmente a la preparación de los alumnos a los nuevos exámenes educativos nacionales para medir calidad educativa (ver Campbell & Neill, 1994; Helsby & McCulloch, 1996; Lawn & Ozga, 1988).

El trabajo docente en el Nuevo laborismo: entre el cambio y la continuidad

Antes de la llegada del Nuevo Laborismo en 1997, los docentes confiaban en que este partido disminuiría las fuertes presiones a la profesión y les permitiría alcanzar una mayor estabilidad y control sobre su trabajo. Sin embargo, el triunfo de este partido no implicó un cambio sustantivo de las reglas de juego instituidas por las políticas educativas conservadoras. En este sentido, los analistas sostienen que las reformas estructurales implementadas por los gobiernos conservadores fueron sólo el principio, y no el fin, de la reforma educativa en Inglaterra. A contramano de la expectativa de muchos, el periodo post-1997 puede ser caracterizado como una etapa de intensificación de la presión del estado en la vida laboral docente, motorizado por políticas educativas que buscaban, con aún mayor ímpetu, articular el sistema educativo a las necesidades económicas del país (Chitty, 2002; Tomlinson, 2001; Webster, 2001).

Muschamp, Jamieson y Lauder (1999) argumentan que la educación fue presentada como un aspecto prioritario del nuevo gobierno laborista. Así lo testimoniaba el manifiesto del partido laborista “Educación, educación, educación”, presentado en las elecciones nacionales como la plataforma del nuevo gobierno. Sin embargo, esta centralidad de la educación fue mal interpretada por los docentes, los cuales esperaban una emergencia de los valores del “viejo” laborismo así como su compromiso con los ideales asociados a la educación comprensiva. El nuevo gobierno laborista no retomó viejos ideales sino que implementó variadas políticas que replicaron o profundizaron la política conservadora que las precedió. Estas políticas se fundaron en nociones tales como especialización, diversidad y rendición de cuentas en el marco de una política pública orientada más enérgicamente a “nombrar y castigar” a aquellos responsables de los “fracasos” y problemas educativos (Rikowski, 2000; Tomlinson, 2001). El Nuevo Laborismo criticó la uniformidad del sistema estatal y la concepción tradicional de la educación comprensiva que sostiene que la educación debería ser igual para todos, en términos de sus contenidos y pedagogías (Chitty, 2002).

Fundadas en la ideología de la Tercera Vía, las reformas del periodo post-1997 apuntaron a consolidar la competencia económica global del Reino Unido así como

la centralidad del capital humano en ese proyecto (Ball, 1999; Halpin, 1999; Hatcher, 1998). Numerosos autores han identificado una serie de objetivos claves de las políticas educativas de este periodo: i) el mejoramiento de los estándares educativos a través del incremento de la efectividad de las escuelas; ii) promover la especialización, autonomía y diversidad de las escuelas; iii) favorecer mayores grados de libertad a los padres para elegir las escuelas de sus hijos, y iv) facilitar la privatización educativa. Según el Nuevo Laborismo, el logro de estos objetivos tenía como finalidad promover una sociedad más igualitaria, basada en los valores de “inclusión social”, “cohesión” y “justicia” (Ainley, 1999; Chitty, 2002).

Para ello, desplegó una serie de políticas –iniciadas por el gobierno conservador– que profundizaban su compromiso con el logro de estándares educativos esperados y no con la preservación de estructuras educativas y organizacionales preexistentes. Distintas políticas apuntaron en esta dirección. Por ejemplo, el Acta de Estándares Educativos (*The School Standards and Framework Act*) se propuso promover la “diversidad” y la “excelencia”, estableciendo una jerarquía de trece distintos tipos de escuelas (tales como las escuelas comunitarias). Numerosas iniciativas políticas acompañaron a esta nueva Acta. Entre ellas, se destacan aquellas diseñadas para mejorar las condiciones educativas en áreas urbanas empobrecidas, tales como el proyecto de “Excelencia en las Ciudades”, la creación de las escuelas *Beacon* y el establecimiento de las Zonas de Acción Educativa (*Education Action Zones*) (ver Department for Education and Skills [DfES], 1999; Chitty, 2002; Tomlinson, 2001).

Durante el primer gobierno del Nuevo Laborismo, se desplegaron nuevas políticas en torno al mejoramiento de las condiciones de trabajo, a una mayor flexibilización del ingreso a la carrera, al fomento de la permanencia en la profesión y a la capacitación de los docentes en las escuelas. En relación a las condiciones de trabajo, el gobierno laborista creó diferentes organismos y programas con el propósito no sólo de regular la docencia sino también de promover los estándares educativos. Por ejemplo, en el 2000 se creó el *General Teaching Council* (para Inglaterra) (GTC) (ver Marples & Burgess, 2000; Sayer, 2000). Esta organización ha incrementado su influencia durante el Nuevo Laborismo y controla numerosos aspectos de la formación y capacitación docente e interviene en la estandarización del currículo así como en la definición de los Estándares y Credenciales Profesionales Nacionales (ver Mahony & Hextall, 1998).

Esta organización independiente se propuso: i) contribuir al mejoramiento de los estándares docentes y la calidad del aprendizaje, y ii) mantener y mejorar los estándares de conducta profesional de los docentes. Estos objetivos se tradujeron en la creación de un código de conducta de la práctica profesional docente, la introducción de un registro de docentes (obligatorio para los que trabajan en la educación primaria y secundaria)

y la definición de medidas disciplinarias para lidiar con situaciones de incompetencia profesional.⁷ Otra ilustración de las iniciativas orientadas al mejoramiento de las condiciones laborales fue el anuncio del *Department for Education and Skills*, en el 2002, de planes para reducir la carga de trabajo y promover una mayor autonomía profesional, permitiendo una mayor flexibilidad que promueva “prácticas innovadoras”.⁸

En relación al ingreso a la docencia, el GTC asesora a la Secretaría de Estado de la Educación (*Department for Education and Skills*), las autoridades locales y escuelas acerca del reclutamiento y la oferta de nuevos docentes, así como sobre la formación profesional en servicio. Otro ejemplo de política orientada a aumentar el control del ingreso a la docencia fue la exigencia a los docentes de acreditarse en la *Teacher Training Agency* (TTA). Esta organización ha incrementado su influencia durante el Nuevo Laborismo y controla numerosos aspectos de la formación y capacitación docente, e interviene en la estandarización del currículo así como en la definición de los Estándares y Credenciales Profesionales Nacionales (ver Mahony & Hextall, 1998). En el caso de los directores de escuela, a partir de 1999 fueron obligados por esta agencia a realizar un curso de formación dictado por el *National College for School Leadership* (NCSL).

Con el propósito de aumentar el reclutamiento de docentes, la TTA también ha institucionalizado nuevas formas más flexibles de ingreso a la profesión. Así, numerosos candidatos a ser docentes han ingresado a la carrera siguiendo una formación “basada en la experiencia laboral”, en tanto que otros han cursado la carrera como estudiantes de tiempo parcial. Organizaciones tales como la *School Centred Initial Teacher Training* (SCITT), el *Graduate Teacher Programme* (GTP) y *Registered Teacher Programme* (RTP) también ofrecieron estas opciones más flexibles de ingreso a la carrera docente. Debido a que la proporción de personas que abandonaba la profesión era alta y la cantidad de nuevos candidatos era muy baja en algunas áreas, la TTA creó incentivos monetarios en algunas modalidades de ingreso a la profesión.⁹

7. Las cuestiones vinculadas con el profesionalismo docente son también condicionadas por el *College of Teachers* (anteriormente llamado *College of Preceptors*) (ver Kerry, 2001).

8. El proyecto “*Pathfinder Project*” ha sido central en la estrategia del gobierno de reducir las presiones de trabajo a las que están sometidos los y las docentes. Este proyecto implicó la compra de computadoras personales portátiles para docentes así como la capacitación y uso de docentes-asistentes en las aulas y de personal de apoyo. Un informe del STRB publicado en mayo de 2002 concluyó que los docentes deberían contar con un tiempo diario para la preparación de las clases, corrección de exámenes y registro de la información sobre los estudiantes, así como con mayor tiempo para la capacitación profesional. Otras estrategias para reducir la carga horaria del exigido trabajo docente son periodos breves de licencia paga, y capacitación profesional en las escuelas.

9. Un ejemplo es “*Golden hello*”, dinero para profesionales que decidan ingresar a la profesión docente para enseñar en Inglaterra, matemática, ciencia, inglés, idiomas extranjeros, diseño y tecnología, o tecnología en información y comunicación. Estos incentivos se pagan al momento de completar un ciclo básico de formación

La modernización y redefinición del estatus del docente ha sido también afectada por la introducción de distintas iniciativas vinculadas con el pago de salarios según el rendimiento (*performance related pay*), (*Teaching Threshold payment scheme*) (DfES, 2001; Chamberlin, Wragg, Haynes & Wragg, 2002). Como vimos más arriba, las discusiones sobre nivel salarial ajustado al rendimiento no son nuevas en la profesión docente (ver Hatcher, 1994). La mayoría de los cambios en esta dirección fueron inicialmente elaborados durante los gobiernos conservadores. En diciembre de 1998, el Nuevo Laborismo los retomó y profundizó en el documento *Green Paper Teachers: Meeting the Challenge of Change* (DfEE, 1998).¹⁰ Aquí, el gobierno dejaba en claro que la evaluación del rendimiento de los docentes y su vinculación con la estructura de salarios iba a ser una parte central del proceso de modernización de la profesión docente, vía el otorgamiento de incentivos monetarios y la creación de nuevas categorías de personal docente. En este documento, el gobierno propuso la creación de dos categorías de docentes. Cada categoría respondía a diferentes niveles de rendimiento asociados con evaluaciones anuales sobre los resultados de su trabajo y sobre el cumplimiento de objetivos de mejoramiento personal. En cuanto a las nuevas categorías de docentes, la más notable ha sido la categoría de Docente con Habilidades Avanzadas (*Advanced Skills Teacher*) o “Super-Docente” (*superteacher*), la cual supone la identificación y promoción de aquellos docentes con habilidades docentes “excepcionales”, a los cuales se les otorgan aumentos salariales significativos (ver Sutton, Wortley, Harrisson & Wise, 2000). El programa “Fast Track”, por ejemplo, ofrecía oportunidades para promocionar y obtener formación y capacitación extra a aquellos que son considerados como potenciales futuros líderes dentro de la profesión.

La consolidación de políticas preexistentes orientadas a una mayor regulación del trabajo y a una mayor diferenciación entre docentes se evidencia también en la introducción en 1998 de la Estrategia Nacional de Lectoescritura (*National Literacy Strategy Framework for Teaching*) y en 1999 de la Estrategia Nacional de Cálculo (*National Numeracy Strategy*), las cuales modificaron profundamente la organización de la jornada escolar (Boyle & Bragg, 2008).¹¹ A pesar de no ser obligatorias, diversos

y durante los primeros años de la carrera docente. Otros ejemplos de incentivos monetarios son los préstamos otorgados a estudiantes de la carrera docente, los cuales serán pagados por el estado una vez éstos terminen la carrera (*Repayment of Teacher's Loans (RTL) scheme*).

10. Para ver ejemplos de propuestas de modernización de la profesión docente hechas con posterioridad, ver DfEE (2001) y DfES (2001).

11. La Estrategia Nacional de Lectoescritura recomendaba que los docentes le dedicaran una hora diaria a la lectoescritura básica (la llamada *Literacy Hour*). En el caso de la Estrategia Nacional de Cálculo, se recomendaba que los docentes le dedicaran a este aspecto del currículo 45 minutos diarios en el Ciclo 1, y entre 50 y 60

estudios muestran que la mayoría de las escuelas adoptó (por lo menos hasta el año 2002) las recomendaciones de ambas estrategias, alternando la forma de trabajo de los docentes e incrementado la cantidad de tiempo destinada a la enseñanza de las materias troncales (Lengua, Matemática y Ciencias) (Boyle & Bragg, 2008).

Sin embargo, las políticas educativas del Nuevo Laborismo –a fines de los noventa– empezaron a delinear un camino algo diferente en torno a algunos aspectos específicos del trabajo docente. Así, por ejemplo, y como reacción a las fuertes críticas de docentes y especialistas en torno a las rígidas exigencias para organizar el tiempo escolar, el gobierno central eliminó en 1998 la obligación de las escuelas de aplicar los detallados planes de estudio en seis materias básicas en los Ciclos de enseñanza 1 y 2 (Boyle & Bragg, 2008). Otro ejemplo es la modificación del currículo nacional en 2000, el cual prioriza la enseñanza de un currículo amplio, equilibrado y flexible, en el cual el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo deben ser prioridades. Estas reformas buscaban incrementar el grado de autonomía de las escuelas y de sus equipos docentes a la hora de definir qué, cuándo y cómo enseñar los contenidos curriculares básicos.¹²

Consideraciones finales

Este trabajo ha examinado el abanico de políticas educativas que ha reconfigurado sustancialmente el trabajo docente en Inglaterra durante el periodo 1979 a 2004. En este lapso se establecieron algunas de las piedras fundamentales de su sistema educativo estatal. Estas iniciativas han sido justificadas por la necesidad de transformar la educación básica con el propósito de mejorar la calidad de la educación (fundamentalmente por medio del mejoramiento del rendimiento educativo de los estudiantes en exámenes estandarizados), y, al mismo tiempo, mejorar la competitividad económica internacional.

Durante el periodo analizado, se observan numerosas continuidades en el direccionamiento general de las políticas educativas de los gobiernos conservador y laborista. Entre ellas, i) el mantenimiento de los mecanismos de mercado para la asignación de recursos públicos entre las escuelas; ii) la importancia otorgada por el gobierno central a garantizar altos niveles de rendimiento educativo en exámenes estandari-

minutos diarios en el Ciclo 2. Estas Estrategias ofrecen un detallado plan de enseñanza y materiales de capacitación para implementarlas.

12. En esta misma dirección, el gobierno publicó en 2002 el documento “*Designing and timetabling the primary curriculum. A practical guide for Key Stage 1 and 2*” (Qualifications and Curriculum Authority, 2002) que subraya la necesidad de contar con un currículo extenso y adaptable a la necesidad de los niños.

zados en las materias básicas; iii) el uso de evaluaciones educativas y de *rankings* de escuelas según su rendimiento global, y iv) la diversificación de instrumentos legales, políticas, agencias e iniciativas para incrementar el control estatal de lo que se enseña, quién, cómo y cuándo debe hacerse.

En los periodos analizados es posible rastrear huellas de un avance de distintas formas de privatización (desde formas de cuasi-mercadización, introducción de mecanismos de competencias entre escuelas, hasta la importación de valores del sector privado a las escuelas) que han transformado el trabajo de directores y docentes en el nivel básico de educación en nombre de una mayor eficiencia, transparencia y rendimiento.

Este trabajo ha mostrado cómo se ha desplegado un amplio abanico de intervenciones estatales para regular, orientar y encauzar las formas de reclutamiento docente y las condiciones de trabajo (incluyendo niveles salariales, capacitación docente, contenidos curriculares y formas de organización de la enseñanza). Estas reformas han fomentado un mayor control del trabajo docente (incluyendo el ingreso, permanencia, formación, estándares de comportamiento y práctica pedagógica) en un contexto de cuasi-mercadización (*quasi marketization*) y descentralización del sistema educativo estatal.

Sin embargo, algunos aspectos de las políticas educativas han sido reorientados durante el Nuevo Laborismo. Así, este gobierno intentó reducir el trabajo extra que los docentes realizaban para cumplir con las numerosas exigencias administrativas, laborales y pedagógicas del gobierno central y de sus propias escuelas. De igual manera, ha favorecido una mayor profesionalización de los docentes a través de la creación de códigos de conducta. Asimismo, ha promovido instrumentos que fomentan la flexibilización de la enseñanza del currículo nacional así como las formas en que las escuelas y los docentes pueden organizar el tiempo escolar y su trabajo cotidiano. Sin duda, estas reorientaciones aún “marginales” –en el sentido de que no afectan la estructura y gobierno del sistema educativo– expresan no sólo el fuerte rechazo que han provocado en distintos grupos (incluyendo pero no limitándose a los docentes), sino también el reconocimiento por parte del gobierno central que las reformas educativas todavía no han logrado alcanzar su objetivo central: el de superar los niveles históricos de rendimiento educativo de sus estudiantes en los exámenes internacionales estandarizados (tales como PISA).

Este análisis de las reformas educativas y, en particular, de las políticas orientadas a redefinir el “oficio” del docente en Inglaterra evidencia el carácter multi-facético, complejo y dinámico de todo proceso de reforma educativa. En este sentido, este artículo examina un rico caso nacional que, tal vez, pueda servir como plataforma para orientar preguntas, líneas de trabajo y desafíos en otras latitudes.

Lista de referencias

- Acker, S. (1999). *The realities of teacher's work*. London: Cassell.
- Ainley, P. (1999). *Learning Policy: towards the certified society*. Basingstoke: Macmillan.
- Ball, S. J. (1990a). *Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology*. Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (1990b). Management as moral technology. A Luddite analysis. En S. J. Ball (Ed.), *Foucault and education. Disciplines and knowledge* (pp. 153-166). Londres: Routledge.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice y social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 3-19.
- Ball, S. J. (1999). Labour, learning and the economy: a policy sociology perspective. *Cambridge Journal of Education*, 29(2), 195-206.
- Bell, L. (1999). Back to the future. The development of educational policy in Engly. *Journal of Educational Administration*, 37, 200-220.
- Boyle, B., & Bragg, J. (2008). Making primary connections: the cross-curriculum story. *Curriculum Journal* 19(1), 5-21.
- Brown, P. (1997). The Third Wave: education and the ideology of parentocracy. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells, *Education: Culture, Economy, Society* (pp. 393-408). Oxford University Press.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. (1994). *Secondary teachers at work*. Londres: Routledge.
- Carter, B. (1997). The restructuring of teaching and the restructuring of class. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 201-215.
- Chamberlin, R., Wragg, T., Haynes, G., & Wragg, C. (2002). Performance-Related Pay and the Teaching Profession: a review of the literature. *Research Papers in Education*, 17(1), 31-49.
- Chitty, C. (2002). The 2001 White Paper and the New Education Bill. *Forum*, 44(1), 13-14.
- Coffey, A. (2001). *Education and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Colling, T., & Ferner, A. (1995). Privatization and marketization. En P. Edwards (Ed.), *Industrial relations: theory and practice* (pp. 491-514). Oxford: Blackwell Business.
- Day, C., Fernyez, A., Hauge, T., & Muller, J. (2000). *The Life y Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*. Londres: Falmer Press.
- Department for Education and Employment. ([DfEE], 1998). *Teachers: meeting the challenge of change*. Londres: Autor.

- Department for Education and Employment. ([DfEE], 1999). *Excellence in Cities*. Londres: Autor.
- Department for Education and Employment. ([DfEE], 2001). *Schools: Building on Success*. Londres: Autor.
- Department for Education and Skills. ([DfES], 2001). *Professionalism and Trust: the future of teachers and teaching*. Londres: Autor.
- Fairbrother, P. (1994). *Politics and the State as Employer*. Dorset: Cassell.
- Farnham, D., & Horton, S. (1996). The political economy of public sector change. En D. Farnham & S. Horton (Eds.), *Managing the new public services* (pp. 3-24). Londres: Macmillan.
- Gerwitz, S. (1998). Post-welfarism and the reconstruction of teachers work. *Journal of Education Policy*, 12(4), 217-231.
- Halpin, D. (1999). Sociologising the “Third Way”: the contribution of Anthony Giddens and the significance of his analysis for education. *Forum*, 41(2), 53-57.
- Hatcher, R. (1994). Market relationships and the management of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 41-61.
- Hatcher, R. (1998). Labour, official school improvement and equality. *Journal of Education Policy*, 13(4), 485-499.
- Helsby, G., & McCulloch, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control, En I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56-74). Londres: Falmer Press.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1998). *Testing teachers: the effect of school inspections on primary teachers*. Londres: Falmer Press.
- Kerry, T. (2001). The College of Teachers: a new era for professional self-determination? *Forum*, 41(1), 25-27.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1988). The educational worker? A reassessment of teachers. En J. Ozga (Ed.), *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching* (pp. 81-98). Milton Keynes: Open University Press.
- McCulloch, G. (2000). The politics of the secret garden: teachers and the school curriculum in England and Wales. En C. Day, A. Fernyecz, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 26-37). Londres: Falmer Press.
- Mahony, P., & Hextall, I. (1998). Social justice and the reconstruction of teaching. *Journal of Education Policy*, 13(4), 545-558.
- Marples, P., & Burgess, T. (2000). General Teaching Council: whose voice will be heard? *Forum*, 42(3), 108-110.
- Muschamp, Y., Jamieson, I., & Lauder, H. (1999). *Education, Education, Education*.

- En M. Powell (Ed.), *New Labour, New Welfare State? The 'Third Way' in British Social Policy* (pp. 101-121). Bristol: Policy Press.
- Nixon, J., Martin, J., McKeown, P., & Ranson, S. (2000). *Teachers as Professionals: The New Professionalism within Education Management*. Londres: Falmer Press.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994). *Changing English primary schools? The impact of the Education Reform Act at key stage one*. Londres: Cassell.
- Qualifications and Curriculum Authority. (2002). *Designing and timetabling the primary curriculum. A practical guide for Key Stage 1 and 2*. United Kingdom: Author.
- Rikowski, G. (2000). The 'Which Blair' Project: Giddens, the Third Way and Education. *Forum*, 42(1), 4-8.
- Robertson, S., & Dale, R. (2002). Local States of Emergency: the contradictions of neo-liberal governance in education in New Zealand. *British Journal of Sociology of Education*, 23(3), 463-482.
- Sayer, J. (2000). *The General Teaching Council*. Londres: Cassell.
- Sinclair, J., Ironside, M., & Seifert, R. (1996). Classroom struggle? Market oriented education reforms y their impact on the teacher labour process. *Work, Employment & Society*, 10, 641-661.
- Sutton, A., Wortley, A., Harrison, J., & Wise, C. (2000). Superteachers: From Policy towards Practice. *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 413-428.
- Tenti, E. (Ed.). (2006). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tomlinson, S. (2001), *Education in a post-welfare society*. Buckingham: Open University Press.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 473-487.
- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- Walford, G. (1996). School choice and the quasi-market in England and Wales. *Oxford Studies in Comparative Education*, 6, 49-62.
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). A deluge of directives: conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school. *British Educational Research Journal*, 22, 441-459.
- Webster, D. (2001). Beacon Schools: New Labour's Education Policy in a Nutshell. *Forum*, 43(3), 127-131.

- Whitty, G. (1997). Marketization, the state, y the re-formation of the teaching profession. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education. Culture, economy y society* (pp. 299-310). Oxford University Press.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution y choice in education: the school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.