

"Toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo"
(P. Freire: *La educación como práctica de la libertad*)

"El todo está en la parte que está en el todo"
(E. Morin: *Introducción al pensamiento complejo*)

"...los procesos sociales... hacen usualmente como los teros de la Pampa, que ponen los huevos en un sitio y pegan los gritos en el otro"
(C. Lerena: *Escuela, ideología y clases sociales en España*)

CRÍTICA

El propósito fundamental de los movimientos educativos críticos es el de desarrollar teorías y prácticas de izquierdas que contribuyan a la emancipación social. Esta compleja tarea requiere de la cooperación de aquellos que

no nos sentimos identificados con el tipo de sociedad ni de enseñanza en la que tenemos que desenvolvernos. El camino se hace al andar y está plagado de incertidumbres, pero no por ello debemos de renunciar a nuestro compromiso con un cambio social profundo. Los que aspiramos a este cambio radical tenemos también la necesidad de hacer reflexiones radicales, es decir, que busquen la raíz de las situaciones que nos afectan. Un análisis radical no puede ser ingenuo y debe plantearse la explicación de forma integrada, en la que los aspectos sociales y políticos aparezcan relacionados con los educativos. Debe también realizarse con la meta de la igualdad y la justicia y buscando el conocimiento para la acción transformadora. Por otra parte debe también estar hecho con un talante abierto. Las certezas son pocas y la autocritica y el diálogo son siempre necesarios para el desarrollo de nuestro pensamiento y de nuestra acción.

NEOLIBERALISMO Y REFORMAS EDUCATIVAS

Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda

CÉSAR CASCANTE*

Espero que las reflexiones que vienen a continuación sean fieles a estos propósitos. Comenzaré refiriéndome a los aspectos sociales más generales para de tenerme después en los temas educativos, y dentro de estos últimos en aquellos que más próximos están a las situaciones que diariamente vivimos como enseñantes (1).

Muchas veces los análisis críticos resultan desmovilizadores aunque no lo pretendan. Quisiera que no fuese así, por lo que intentaré no limitarme a la descripción de situaciones, sino apuntar algunos elementos que pueden sugerir líneas de trabajo. Dicho de otra forma, me gustaría que además de reflexionar acerca de las situaciones de reproducción de la estructura de poder presentes en el sistema educativo, aparezcan elementos que aclaren las formas de oponerse a ellas generando una actitud de resistencia posible.

Las características generales de nuestra sociedad y la función reproductora de la educación

En este apartado esbozaré las que son para mí las características generales de nuestra sociedad y las funciones reproductoras desde las que la educación es concebida por el poder.

Mi análisis tendrá como base los estudios de economía política de la educación. Mientras las teorías clásicas de la economía de la educación resaltan que la educación cambia las características personales del individuo, influye en su posición dentro del mercado laboral y aumenta la capacidad productiva de la economía, la economía política de la educación considera que la educación está configurada por las relaciones de poder entre los diferentes grupos económicos, políticos y sociales. Desde este último punto de vista los estudios del sistema educativo no pueden separarse de algún análisis implícito o explícito del sistema político de la sociedad, puesto que el poder se expresa, al menos en parte, a través del Estado y del gobierno (Carnoy, 1989-1990).

Tomaré pues como referente las obras de autores como Althusser (1974), Baudelot y Establet (1975 y 1990), Bowles y Gintis (1981), Bourdieu y Passeron (1977), Bourdieu (1988), Lerena (1980 y 1983), Fernández Enguita (1990a, 1990b, 1992), etc; habitualmente citados dentro de estos estudios. Pero también las denominadas *teorías de la resistencia* de autores como Apple (1986, 1987, 1989), Giroux (1990), Willis (1988) y otros. No me parece necesario realizar aquí un resumen de las teorías de estos autores. No son tampoco los únicos que nutrirán de ideas este apartado. Me limitaré en las próximas líneas a citar aquellos trabajos que estén muy directamente relacionados con lo que se diga, o puedan servir de ampliación.

Sin embargo las aportaciones de estos autores no son una referencia inmediata de mis planteamientos, ya que mi propósito es el de concretar en la actual coyuntura histórica cómo se puede contemplar la relación entre

el poder y la educación para en ese marco general interpretar el sentido de las medidas educativas que configuran nuestra realidad educativa. Una empresa de estas características excede en buena parte mis conocimientos y capacidad de análisis, lo que hace que la aborde con cierta reserva. Sin embargo me anima a realizar esta tarea una triple circunstancia: en primer lugar mi propia necesidad de aclarar estas cuestiones (una forma de aclaración es la propia explicitación y el contraste con las ideas del lector), una segunda circunstancia es el convencimiento de que siempre existen análisis implícitos sobre los temas que trataré aunque no se expliciten para que sean objeto de debate, y por último la inexistencia de estudios suficientes que relacionen las medidas concretas de la política educativa con los problemas más generales de nuestra sociedad.

La política económica

En nuestro país el P.S.O.E. obtiene una victoria electoral en el año 1982 con un programa que contenía rasgos notables de una política socialdemócrata semejantes a los desarrollados en Europa en las décadas anteriores. Su propósito era el de promover el desarrollo del sector público de la economía para producir la salida de la crisis, al arrastrar tras de sí a la empresa privada. Paralelamente a esto, el Estado dedicaría fuertes inversiones y esfuerzos políticos para la mejora de los ámbitos más sociales de su actuación: cambios profundos en educación, sanidad, vivienda, transporte, etc.; es decir, aquellos aspectos que inciden beneficiosamente en las condiciones de vida de la mayoría de los ciudadanos.

Sin embargo, en su toma de contacto con la realidad a través del poder, se produce rápidamente un giro profundo de la política propugnada en el programa electoral. De la política económica de corte keynesiano se pasa a adoptar otra de inspiración neoliberal o neoclásica. Las políticas neoliberales extendidas desde los años ochenta por todo el mundo promueven el aumento de los beneficios empresariales reduciendo los costes de capital y trabajo a través de altos tipos de interés, reducción de salarios y flexibilización del empleo, control de la inflación, y disminución del gasto público, entre otras medidas. Los efectos de estas políticas se producen a corto o medio plazo: aumento del desempleo y del empleo precario, estancamiento de la demanda, falta de inversión y detención del crecimiento (crisis de finales de los ochenta y comienzo de los noventa). Aun cuando algunos años más tarde se puede apreciar un crecimiento económico en el Producto Interior Bruto sus efectos permanecen, apreciándose únicamente un traslado de empleo estable a empleo precario o subempleo.

Las políticas keynesianas de las décadas anteriores, sin salirse de la lógica del mercado y del sistema capitalista, promovieron la inversión frente al ahorro: bajos tipos de interés, inversión del propio estado, inflación, subida de salarios, aumento del empleo, etc. Ha sido bajo este

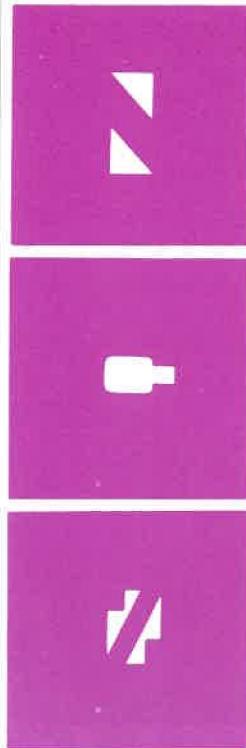
tipo de políticas, cuando se ha desarrollado en algunos países de Europa el llamado Estado del Bienestar. Sin embargo parece necesario constatar que en los últimos tiempos esas políticas también han resultado fracasadas, produciendo efectos muy similares a las neoliberales (el último periodo de gobierno laborista en Inglaterra es una buena muestra de ello). Ante la presión que se ejerce para la inversión, los grandes capitales se refugian en la actividad financiera o en la inversión en mejores condiciones, en otros países con mano de obra más precaria y más barata.

Las circunstancias político-sociales desde los tiempos de la construcción del Estado del Bienestar han cambiado, y hoy resulta más fácil a las grandes empresas captar nuevos mercados y generar procesos de producción de similar eficacia allí donde las condiciones sean mejores. Dos factores están incidiendo en esta circunstancia: la apertura de los países del Este al mercado y su acelerada terciermundización, y el desarrollo de las nuevas tecnologías y su efecto sobre los procesos de producción (lo que se ha denominado Tercera Revolución Industrial). El primero de los factores supone, además de la creación de nuevos mercados (lo que hace que el descenso de la demanda en los países occidentales sea menos preocupante para las multinacionales), nuevos lugares donde realizar la producción con mano de obra barata y con aumento de la productividad. Sin duda es éste el fenómeno más relevante de la economía de los ochenta: lo que se ha denominado *translocalización*.

La situación social

La política económica neoliberal en beneficio del sector privado de la economía ha producido rápidos e importantes cambios en la sociedad española. El fenómeno más general es el de una acentuación de las desigualdades sociales. Los sectores más desfavorecidos de la población se ven ampliados por un creciente número de parados y/o subempleados (empleos temporales y sumergidos) y por un aumento de los marginados. Por otra parte un pequeño sector de la población va recogiendo los beneficios empresariales que año tras año se van incrementando y aumenta de forma muchas veces espectacular su nivel de vida. En medio de estos dos grupos de ciudadanos, las clases medias soportan la crisis, sufriendo más o menos intensamente sus consecuencias, con

"El mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra sino todo lo contrario: el sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades. En definitiva nos encontramos en una situación que ha venido en llamarse de sobre-educación"



EMIL RUDER

cierta disminución de su poder adquisitivo y un creciente deterioro de algunas de sus condiciones de vida (2).

Nuestra sociedad, en líneas generales, se parece cada vez más a la de EE.UU en su estructura social, y también en otros aspectos que veremos más adelante. Como consecuencia de la política neoliberal se configura básicamente en tres grupos: el de las clases privilegiadas cada vez más minoritario; el de las clases medias; y el cada vez mayor de los parados subempleados y marginados (3).

Políticas similares en Europa tienen un mismo tipo de efectos, pero sin embargo no producen fenómenos de similar intensidad debido a que la situación de partida no es la misma. La presión de los movimientos sociales a partir de la segunda guerra mundial, propiciaron, con gobiernos conservadores o progresistas una serie de inversiones y conquistas sociales que ahora son difíciles de desmontar, y que hacen que situaciones de países como Francia, Inglaterra o Italia, por citar algunos, sean diferentes en este aspecto a la del nuestro.

Parece también que en el conjunto del planeta las consecuencias de la política económica neoliberal han supuesto un fenómeno semejante de desigualdad en lo social. La situación de desigualdad Norte-Sur, el acentuamiento de la miseria en los países del Tercer Mundo, su deuda externa, producen un triple fenómeno en los países de Asia, África y América no desarrollados: por un lado una creciente desigualdad entre las minorías privilegiadas y el resto de sus habitantes, por otro, una desigualdad de estos países con respecto a aquellos de los cuales dependen económicamente (al mismo tiempo que son explotados por ellos); y por último, y como consecuencia de lo anterior, unos condicionamientos políticos de tal magnitud que les hacen adoptar a muchos de ellos formas políticas de "democracia vigilada" por los intereses de las grandes potencias (4).

La debacle de los países del Este acaba de configurar este panorama. Su rápida inmersión en un capitalismo salvaje hace prever procesos de terciermundización acelerados en los que algunas repúblicas recientemente independientes intentan jugar un papel de intermediarias entre las grandes potencias mundiales y los pueblos con menos posibilidades de escapar a la miseria (5).

Toda esta situación pone de manifiesto la falsedad interesada de las teorías de la *sociiedad postindustrial* o de la *sociiedad de la*

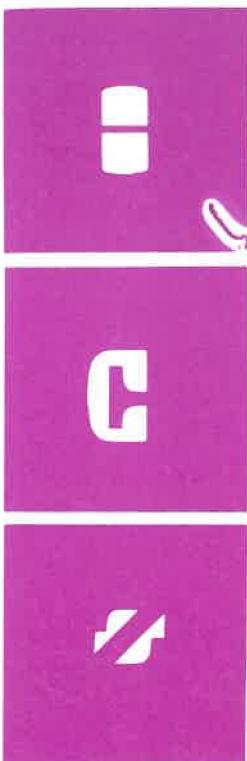
información que proclaman desde hace treinta años la muerte del capitalismo industrial, anunciándonos una nueva situación en la que, mediante la transformación tecnológica, aparecería un nuevo modo de producción (la economía de la información), una mayor democracia y participación social y una cultura desmasificada e individualizada dentro de una sociedad en la que el ocio y el trabajo adoptarán unas dimensiones completamente distintas de las actuales.

Es evidente que lo fundamental no es saber si las nuevas tecnologías afectan a la economía, sino de qué manera lo hacen en relación con la estructura de poder existente. La nueva revolución tecnológica está siendo un elemento clave para el endurecimiento del sistema capitalista con la caída de los costes laborales, la destrucción y precarización del empleo y la bipolarización de la fuerza de trabajo. El cambio histórico que vivimos parece desarrollarse en sentido opuesto al concepto de sociedad de la información (Valencia, 1992) (6).

La situación política

Este fundamentalismo económico neoliberal se relaciona con el nuevo orden político mundial, que le sirve de apoyo y complemento. Una de las características fundamentales de este nuevo orden mundial es el incremento de poder de organizaciones supranacionales con funcionamientos ni siquiera formalmente democráticos. Organizaciones como la ONU, el FMI, el Banco Mundial, el GATT, la OCDE, la CEE, imponen antidemocráticamente las leyes económicas neoliberales o el concepto de democracia que convenga, todo ello al margen de la voluntad de los pueblos.

La O.N.U. es instrumentalizada por los países más poderosos para dar cobertura legítimadora a sus propios intereses. La "democracia" se convierte de esta manera en un concepto perfectamente amoldable a lo que convenga en cada momento a los que determinan los mecanismos legitimadores (7). El FMI y el B.M. imponen condiciones económicas y políticas para sus préstamos que sumen a los países del Tercer Mundo en la miseria crónica (8). La Europa de Maastrich, en la que el Parlamento Europeo es un organismo sin apenas poder, impone a sus miembros la política económica neoliberal a través de su *política de convergencia*.



EMIL RUDER

"Quizá más importantes y eficaces para la selección y en definitiva para aumentar el clasismo en la enseñanza son los que podemos denominar mecanismos "encubiertos". Éstos son los que, disfrazados de un ropaje pedagógico o didáctico, van a permitir una selectividad relacionada con el origen social de los alumnos"

Podemos decir, en general, que las instituciones más poderosas no solamente dejan de jugar su papel corrector a favor de los más favorecidos sino que acentúan su intervención a favor de los poderosos. Pero esta actitud se extiende a los propios estados nacionales que abandonan las políticas del bienestar para tener como principal objetivo el apoyo a las grandes empresas: privatización de las ganancias y socialización de las pérdidas.

En este contexto se promueve internacionalmente la exportación del propio modelo político de la sociedad norteamericana, y como consecuencia de ello la democracia es identificada con sus aspectos menos participativos y formales, incrementándose la importancia de los aspectos de "marketing" político. La democracia se reduce cada vez más a una continua venta de imagen en la que participan diferentes partidos en condiciones desiguales, lo que acentúa su vertiente manipulativa en detrimento de su realización como mecanismo de manifestación de los intereses de las mayorías (9).

Nuestro país, en relación directa con la política económica y social llevada a cabo, también acentúa este aspecto de la actividad política: campañas electorales con cada vez menos participación, aumento de la importancia de la imagen que cada partido se vaya creando a través de los medios de comunicación (y por consiguiente lucha desigual para el control y utilización de los mismos), etc. A estas circunstancias se le unen otras como son el desmantelamiento de los movimientos de participación ciudadana, un alejamiento progresivo de la vida política de sectores y personas que habían protagonizado los movimientos sociales... Podemos decir que a lo largo de los 80, en nuestro país se produce un desmoronamiento de los movimientos sociales que, quizás, ya se estuviera gestando anteriormente. Además en el terreno estrechamente político, se consumará la crisis de los partidos de izquierda con la grave situación de los partidos comunistas y la identificación de los socialistas con las políticas neoliberales.

Por otra parte, a finales de los ochenta y principios de los noventa, se produce un cierto resurgimiento de los movimientos sociales en todo el mundo que se concreta fundamentalmente en la actividad de organizaciones no gubernamentales que desarrollan programas de solidaridad social (10).

Sin embargo es evidente que todos estos movimientos carecen de una alternativa global al sistema neoliberal y por lo tanto se limitan

“Mientras las teorías clásicas de la economía de la educación resaltan que la educación cambia las características personales del individuo, influye en su posición dentro del mercado laboral y aumenta la capacidad productiva de la economía, la economía política de la educación considera que la educación está configurada por las relaciones de poder entre los diferentes grupos económicos, políticos y sociales”

en muchas ocasiones a una política de resistencia, o de desarrollo de aspectos parciales a pesar de la creciente interdependencia de problemas y soluciones.

La ideología del final de la historia y los mecanismos de hegemonía

Consecuentemente con el marco económico, social y político descrito, se extiende en nuestra sociedad una ideología que va a favorecer los intereses de los más poderosos. Se difunde la ideología del final de la historia según la cual la humanidad ha llegado ya a su meta: la sociedad de mercado y la democracia formal. Se trata por lo tanto de perfeccionar este estado de cosas pero no de cuestionarlo radicalmente, ya que cualquier cambio general supondría un retroceso, una vuelta al pasado (11).

En relación con esa visión del fin de la historia se desarrolla la ideología postmoderna. La historia parece haber demostrado que no existe ninguna verdad que haya resistido, que no existen ni reglas morales ni científicas generales, y que por lo tanto todo vale. No existen reglas más allá de lo que cada uno quiera desarrollar. Lo universal se ha quebrado (Lyotard, 1989) (12). Paralelamente a estas visiones generales de la sociedad, o formando parte de ellas, se difunde un conjunto de ideas favorables a los intereses y propuestas del poder.

En torno a las crisis que provocan las políticas neoliberales, podemos decir que el argumento más difundido al respecto consiste en hacer ver que únicamente con “el

sacrificio de la sociedad” se podrá “ir saliendo de la crisis”, haciendo los ajustes necesarios que permitan nuevas inversiones, “creación de riqueza”, “competitividad” y a partir de ahí, el ingreso definitivo en la órbita de la modernidad y en la sociedad del bienestar. Este planteamiento, con todo lo que conlleva, se ha introducido, mediante un trabajo de propaganda reiterado, en importantes sectores de los ciudadanos, incluso en muchos movimientos sociales. Naturalmente “el sacrificio de la sociedad” no es el sacrificio de los pocos privilegiados sino el de la mayoría, que además de perder poder adquisitivo o estar en situación de paro o subempleo, sufriremos especialmente el deterioro de las condiciones de la sanidad, la vivienda o el transporte. La “salida de la crisis” se convierte en un concepto perfectamente maleable que permite en ocasiones hablar del éxito de la política neoliberal (“se está saliendo de la crisis”) o seguir esgrimiéndolo para pedir nuevos sacrificios (“estamos saliendo de la crisis, pero...”).

Sin embargo la historia reciente demuestra que aunque se produzca crecimiento económico y aumento de los beneficios empresariales no tiene por qué darse una disminución de la desigualdad económica entre el Norte y el Sur del planeta o entre las clases sociales de cada país. Más bien nos movemos en una lógica diferente: el aumento del beneficio, la inversión empresarial, el crecimiento económico se producen de forma interrelacionada con el aumento de las desigualdades.

La difusión de esta ideología hegemónica se realiza fundamentalmente a través de los medios de comunicación. La evidencia de la realidad social, política y económica “no existe” para la mayoría de la población que construye su propia realidad y sus propios esquemas de análisis de la misma a partir de la imagen que los medios de comunicación le proporcionan (realidad virtual).

Si hay un fenómeno de rápida evolución en los últimos años, en la sociedad internacional y en la nacional en particular, es el aumento de la presencia de los medios de comunicación en la vida de los ciudadanos. Paralelamente, y a un ritmo no menos vertiginoso, se produce la concentración del control de esos medios en manos de unos pocos sectores ligados a los grupos financieros de ámbito nacional o internacional. Al mismo tiempo, los medios de comunicación de titularidad pública se han convertido a pasos agigantados en medios “privados” en los



DOVER PUBLICATIONS

que los gobiernos controlan, día a día y hora a hora, la información que en ellos se da (13). Es también a través de estos medios como se difunden otros aspectos ideológicos complementarios con los anteriores y que directa o indirectamente contribuyen a la difusión del "modelo de vida occidental" como el mejor y el único de los posibles. Pasaremos a comentar algunos de ellos.

Se anima, a través de una propaganda cada día más agresiva, a un exacerbado consumismo que se suele identificar con una idea de libertad individual. Parece como si la libertad consistiera en la posibilidad de consumir los múltiples productos que se nos ofrecen y elegir así el tipo de vida que queremos. El éxito se identifica, cada día más claramente, con el triunfo en los negocios, la obtención de dinero fácil y rápido, la competencia, la posibilidad de consumo consiguiente... La cultura se convierte en una industria más, que libre de sus valores más críticos y comprometidos, se dirige a un mercado cada vez más amplio y más superficial en su acercamiento a ella, que además es sometido constantemente a una propaganda encubierta en favor de un consumismo de "usar y tirar".

Cerca de la consideración de la cultura como consumo, aparece la ciencia y la tecnología enormemente mitificadas. La ciencia es presentada como neutral y objetiva, al margen de intereses particulares y realizando enormes avances que permitirían en poco tiempo, a partir del desarrollo tecnológico consiguiente, el bienestar generalizado. Sin embargo buena parte de su papel es el de encubrir técnica y neutralmente las decisiones del poder más irrationales, encaminadas a desarrollar sus propios intereses (14).

Se difunde también una idea mitificada de las sociedades "avanzadas", identificándolas con algunas de los países europeos y con la norteamericana. Se oculta así la creciente desigualdad estructural, la existencia de cada vez mayores bolsas de pobreza y marginación, incluso, en algunas de ellas, la presencia de fenómenos de sobreexplotación de los emigrados, racismo, etc; así como el deterioro de la calidad de vida, la incultura y la presencia de un importante número de analfabetos.

Al mismo tiempo la propaganda ideológica llega a las esferas más individuales y personales. Se advierte en nuestra sociedad una creciente desvalorización del

compromiso social individual, de la ética y del valor del trabajo honrado y constante que busca una satisfacción personal e intelectual más que el éxito social. Se tiende a separar, no vinculándolas en el análisis ni en la acción, la esfera de lo personal, lo profesional y lo social-político; habiendo caído en el olvido una moral que se oponga a la "nueva moral" neocapitalista.

Pero quizás uno de los rasgos ideológicos más generales de nuestra sociedad es su "cosificación". En contraposición con la idea de hombre individualmente libre que el poder difunde ligada a su capacidad de consumo,

nuestra sociedad, en sus aspectos más generales, se nos presenta como un ser autónomo que evoluciona de forma independiente de nuestra voluntad y nos impone determinados comportamientos necesarios. Así la economía "se recalienta" o "se enfriá", la inflación "se dispara", la sociedad camina hacia tal o cual sitio independientemente de nuestra voluntad, y por lo tanto no nos queda más remedio que obrar de una forma determinada y condicionada ya que a todos nos debe interesar lo mismo. La situación así planteada hace que el individuo sea un objeto, más que un sujeto respecto a los grandes temas económicos, sociales o políticos; mientras que su libertad de opción parece querer limitarse a las decisiones más triviales e individuales. El lenguaje tecnocrático juega un importante papel en este aspecto ideológico, haciendo que las decisiones acerca de los grandes temas sean cada vez más incomprensibles para

los que no somos técnicos, incitando así a mantener una actitud pasiva y de sometimiento a sus conclusiones.

Capital humano y sobreeducación

En el contexto que hemos descrito, la política educativa actual, vehículo de expresión de los intereses de los más poderosos, busca fundamentalmente conseguir dos objetivos: servir al sistema económico neoliberal y contribuir al mantenimiento y desarrollo de la ideología dominante.

Para ello se inspira en la idea del capital humano. Desde principios de los años sesenta en que Schultz la desarrolló por primera vez, ha dominado la economía de la educación y ha tenido una fuerte influencia sobre el análisis de los mercados de trabajo, la determinación



de salarios y otras ramas de la economía como el análisis del crecimiento económico, el gasto en salud pública y el estado de la emigración. (Woodhall, 1989-90).

Esta doctrina, nacida de las políticas económicas neoclásicas o neoliberales, contempla la educación como una inversión que redundará en una mayor productividad y beneficios, tanto para el individuo como para la colectividad. El libre juego de mercado es el que determinará en qué se debe invertir, es decir, el tipo de formación que la empresa está demandando y a la que el sistema educativo debe orientar su producción (15).

Ahora bien, ¿cómo está evolucionando el mercado de trabajo y qué necesidades plantea a la educación desde esta perspectiva de sometimiento? Decíamos anteriormente que la sociedad española de finales de los ochenta estaba adquiriendo unos mayores grados de desigualdad al estructurarse claramente en tres grupos sociales bien diferenciados: los sectores privilegiados, las clases medias y los subempleados y marginados. Uno de los elementos fundamentales que explican esa tendencia creciente hacia la desigualdad social es la evolución del mercado de trabajo. Contrariamente a lo que se suele dar a entender sin base alguna, el volumen de trabajo se reduce y camina hacia una progresiva descualificación, tanto en nuestro país como en los países de nuestro entorno. La realidad es que la tercera revolución industrial ha supuesto una mayor productividad y la consiguiente disminución del volumen de trabajo, por otra parte a cambio de unos pocos nuevos empleos altamente cualificados, otros muchos se descualifican pudiendo ser susceptibles de precarización (16).

Sin entrar en un análisis detenido de este fenómeno, muy importante para explicar la orientación que se le quiere dar desde el gobierno al sistema educativo, se pueden aportar algunos datos suficientemente significativos al respecto.

Los únicos estudios conocidos sobre el porcentaje de empleos de alta cualificación que podrían preverse en un futuro en un país altamente avanzado tecnológicamente como EE.UU. no sobrepasan el 6% de los empleos totales. El 78% de los trabajadores entre los 16 y 19 años de nuestro país desempeñan trabajos temporales de baja cualificación, el 95% de los nuevos contratos desde el 85 hasta el 90 son temporales y por tanto de baja cualificación, y el porcentaje de eventualidad y baja cualificación ha crecido en el mismo pe-

"La LOGSE y sus desarrollos posteriores, aun con su aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lleva en su seno importantes mecanismos de discriminación social. Estos mecanismos han sido ya ensayados en otros países en reformas comprensivas anteriores que tuvieron que ser adaptadas a las políticas neoliberales"

riodo de tiempo, de ser el 17% del total de los empleos al 35% (17).

La razón fundamental de esta descualificación creciente del mercado de trabajo se encuentra en que los avances tecnológicos han sido fomentados por el mundo empresarial con el propósito de obtener mayores plusvalías eliminando mano de obra, pero también descualificando la suficiente con el fin de hacerla más barata y dócil por su situación precaria y de fácil sustitución.

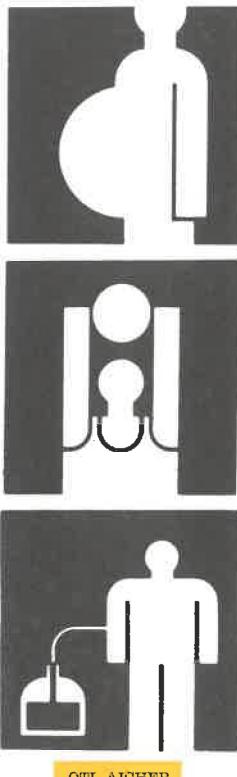
Nos encontramos, pues, en una situación en la que el mercado lo que requiere no es una mayor cualificación de la mano de obra, sino todo lo contrario: el sistema educativo produce un volumen global de mano de obra excesivamente cualificada para sus necesidades. En definitiva nos encontramos en una situación que ha venido en llamarse de "sobreeducación", en la que aunque pudieran cubrirse todos los puestos demandados por el sistema productivo para los que en la actualidad no existen las cualificaciones adecuadas, eso no supondría más que un incremento de un porcentaje mínimo de los empleos actuales.

Pues bien, lo que plantea en esencia la reforma actual es el establecimiento de tres grandes títulos relacionados con los tres grandes sectores sociales y que a su vez responden a las necesidades de empleo en el camino trazado para nuestra economía.

Los tres grandes títulos son: los "sin título" y sin posibilidades de conseguirlo (aquellos que no acaben con éxito la enseñanza secundaria obligatoria); los titulados medios (formación profesional de grado medio y superior y primeros ciclos de la enseñanza universitaria); y los titulados superiores (licenciados superiores, también con distintas categorías entre ellos).

Es previsible que la economía liberal que se propugna, más aún con su necesario sometimiento a los mercados que nos asignen nuestros socios más poderosos, requiera de una mayoría de mano de obra sometida a situaciones inestables y "flexibles" de escasa cualificación profesional. Esta mano de obra barata, sin titulación que pueda ser reconocida en el mercado europeo del 93, y que esté obligada a adaptarse a la "formación" que ofrezcan las propias empresas o el Estado en combinación con ellas, es la que surgirá de los fracasados escolarmente que no alcancen el título de Graduado de Educación Secundaria previsto en la LOGSE.

Es de señalar al respecto, que mientras los "fracasados" actuales que no obtienen el



OTL AICHER

título de graduado escolar pueden acudir a la F.P.1 y obtener el título correspondiente, los futuros "fracasados" están imposibilitados de cursar una enseñanza que les permita el reconocimiento de su cualificación a todos los efectos (quedándose solamente la posibilidad de acceder a los módulos de Garantía Social o presentarse a una prueba selectiva para ingresar en la Formación Profesional de Grado Medio).

Los que superen estas barreras podrán acceder a la formación profesional de grado medio y superior ligadas al mundo empresarial, y posteriormente a la enseñanza universitaria a través de la prueba de selectividad (salvo en algunos casos en los que determinados módulos 3 permitan un acceso directo a algunas carreras técnicas). Se puede prever que todos estos mecanismos de paso (incluido el del primer ciclo de enseñanzas universitarias al segundo y de éste a doctorado y "masters") se endurecerán, despejándose el camino únicamente en la medida en que la economía privada lo requiera y para aquello que específicamente necesite.

Estos mecanismos de selectividad se presentarán como tales y operarán de forma abierta. Pero quizás más importantes y eficaces para la selección y en definitiva para aumentar el clasismo en la enseñanza son los que podemos denominar mecanismos "encubiertos". Estos son los que disfrazados de un ropaje pedagógico o didáctico van a permitir una selectividad relacionada con el origen social de los alumnos. Nos referimos concretamente a las asignaturas optativas, las adaptaciones y diversificaciones curriculares.

Mediante la aplicación de estos mecanismos se van a poder establecer distintas enseñanzas obligatorias, destinadas a alumnos de diferente procedencia social y con un valor también desigual en cuanto a las posibilidades de continuar sus estudios.

Podemos pensar, por ejemplo, en un cuarto curso de secundaria de "alto nivel" con un buen número de optativas al que acuden los hijos de las clases sociales medias situado en un barrio del centro de la capital; y en otro grupo de alumnos que desarrollan sus estudios del mismo nivel académico en un "grupo homogéneo" de un centro de secundaria de un barrio periférico, en el que no sólo no hay asignaturas optativas sino que mediante los mecanismos citados se han suprimido áreas troncales sustituyéndolas por estudios de tipo profesional (18).

De esta manera, y de forma cada día más evidente, se establecerán circuitos de estudio



OTL AICHER

"El cambio educativo que se nos propone tiene el sentido general de adaptar el sistema educativo a una estructura social más desigual, flexibilizando la oferta educativa de forma que sirva mejor a los intereses económicos de la economía neoliberal"

que sin necesidad de salir de la educación pública sean diferentes.

Alumnos de familias más o menos pudientes y con ciertas aspiraciones irán colocándose desde los primeros años de la escolaridad en aquellos centros de primaria de "más nivel" y mejor relacionados con los de secundaria con ciertas optativas, que le permitan a su vez cursar un bachillerato de calidad y optar a carreras universitarias de primera categoría (todo ello con el apoyo económico necesario en forma de clases particulares, ordenadores personales, o lo que sea necesario).

Esta situación generará una espiral difícilmente contenible. Los padres intentarán llevar a sus hijos a los centros de mayor nivel y posibilidades, y cuando lo consigan su interés estará en gestionarlos de forma que "el nivel" suba, lo que llevará inevitablemente a una mayor selectividad, pero también a mayores oportunidades individuales para sus hijos.

Por otra parte los profesores establecerán una pugna entre ellos para ocupar aquellos centros y niveles que les permitan escapar de las difíciles condiciones de los centros de 2^a y 3^a categoría. Problemas de disciplina, dificultades de aprendizaje de los alumnos, menos medios materiales propiciados por la falta de gestión adecuada de padres con bajo nivel socio-cultural y escasas expectativas para sus hijos, convertirán estos centros en los lugares de trabajo de los más inexpertos, con talante de provisionalidad y menos méritos profesionales.

El *Anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* no es más que el refrendo legal para poder desarrollar más intensamente esta selectividad encubierta que de hecho supone una privatización de la enseñanza pública, aunque no pase a manos del capital privado.

Si tenemos en cuenta lo anterior, podemos decir que la LOGSE y sus desarrollos posteriores, aun con su aumento de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, lleva en su seno importantes mecanismos de discriminación social. Estos mecanismos han sido ya ensayados en otros países en reformas comprensivas anteriores que tuvieron que ser adaptadas a las políticas neoliberales.

Se trata, por lo tanto, de contrarrestar el "excesivo igualitarismo" de las reformas comprensivas. Sin olvidarse de incrementar las subvenciones a la enseñanza privada, que se han multiplicado desde el 82, la actual reforma educativa de nuestro país introduce los procesos selectivos necesarios. Todo ello

“La política educativa del capital humano que inspira la actual reforma tiene una importante vertiente legitimadora de la reproducción social existente: cada cual según su inversión en educación y su valía obtendrá el lugar en la escala social y el salario que le corresponda”

en un marco mucho más desfavorable para la sociedad española que el que se da en las sociedades del resto de Europa en cuanto al nivel de prestación de servicios sociales y de presupuesto específicamente educativo.

El cambio educativo que se nos propone tiene el sentido general de adaptar el sistema educativo a una estructura social más desigual, “flexibilizando” la oferta educativa de forma que sirva mejor a los intereses económicos de la economía neoliberal, lo que supone, en cierto modo, una privatización de la escuela pública que irá adquiriendo una mayor diversidad en función del nivel social de los alumnos que reciban enseñanza en cada una sus instituciones.

Por otra parte la reforma busca poner en relación más directa a la empresa con el sistema educativo. Si la política del capital humano persigue una autorregulación de la oferta y la demanda educativa (en realidad una adecuación de la educación a la demanda de la empresa), el Estado debe procurar que nada las separe, que no interfieran “elementos extraños” en ese libre juego. Esta idea inspira en buena parte la actual reforma universitaria con las nuevas universidades privadas y la presencia cada vez mayor de las empresas, las grandes empresas, en la vida de esta institución. Pero también está presente en las enseñanzas medias, a través de los convenios de prácticas o las asignaturas optativas.

Como plantean Bowles y Gintis, la asignación de puestos de trabajo, la estructura de empleos disponibles, y los atributos del trabajador “productivo” no se pueden derivar, como hacen los teóricos del capital humano, de una relación de mercado, de las cualificaciones técnicamente definidas por los requerimientos de la producción, definidos también técnicamente. En ese análisis deben entrar las cuestiones de poder y clase. Aunque la política del capital humano no resulta tal y como se plantea —no consigue acabar o siquiera disminuir el desempleo real dando a cada sujeto el puesto que le corresponde según su formación— sí presenta efectos enormemente beneficiosos para las grandes empresas (19).

En primer lugar sus intereses y necesidades no se cuestionan, constituyen la referencia indiscutible de la que hay que partir. La educación como sistema y los propios individuos que forman parte de él serán los culpables del desempleo por no haber “invertido” convenientemente. Las empresas dispondrán de un ejército de reserva de desempleados que les permitirá mantener bajos los salarios y en condición de precariedad e indefensión, y además, en el caso de que les esté permitido entrar en el sistema educativo, podrán obtener mano de obra gratuita disfrazada de formación, y hasta mejorar y abaratar los gastos de selección de personal coaptando a las personas más convenientes para sus cargos ejecutivos. También podrán tener la oportunidad de dirigir la investigación hacia los problemas que les parezcan oportunos para producir la tecnología que convenga a sus propios intereses.

La reproducción ideológica

Decíamos anteriormente que otra de las misiones de la enseñanza es la reproducción de la ideología dominante. ¿Cómo la plantea la actual reforma? Aunque la respuesta a esta cuestión tiene una enorme complejidad, no nos resistimos a hacer algunas consideraciones al respecto aunque se esté lejos de agotar el tema.

La primera de ellas se relaciona con los frentes de oposición a la LOGSE que se están manifestando: por un lado la Iglesia y la gran patronal privada reclaman más dinero en el reparto y no perder terreno en la enseñanza de la religión; por otro, los sindicatos progresistas de estudiantes y profesores reclaman menor selectividad, elevación de la calidad de la enseñanza, y una mayor financiación.

Una visión superficial de este panorama puede llevar a pensar que la lucha ideológica está situada

entre religión y laicismo, y por extensión entre formas autoritarias y democráticas, adoctrinamiento y neutralidad ideológica, moral religiosa y ética civil, escuela privada y pública. También puede parecer que por un lado están los sectores religiosos y políticos más conservadores, y por otro el gobierno y los sectores sociales y políticos más progresistas.

Sin embargo al profundizar en el análisis de este panorama nos daremos cuenta de que la lucha ideológica no debía centrarse en este punto. La ideología dominante en nuestra sociedad no es la religiosa conservadora de tipo tradicional, sino la neoliberal que antes hemos comentado. El llevar a cabo una lucha ideológica contrahegemónica supone el enfrentamiento con los valores neocapitalistas asociados al modelo de vida occidental, y no tanto (al menos no en primer plano) con la ideología conservadora más tradicional. Es más, la presencia del sector tradicional en el terreno social específicamente educativo permite a la ideología dominante desviar la atención de las fuerzas progresistas hacia elementos secundarios, propiciando además alianzas equivocadas frente a un enemigo común que no es más que un sector que quiere mantener sus privilegios.

La política educativa del capital humano que inspira la actual reforma

tiene una importante vertiente legitimadora de la reproducción social existente: cada cual según su inversión en educación y su valía obtendrá el lugar en la escala social y el salario que le corresponda. Se oculta que la clase social es muchas veces más determinante del empleo y sueldo obtenido que la formación adquirida. Se transmite un clima de legítima competencia social en donde los que más se esfuerzen, adquieran más conocimientos e inviertan mejor serán recompensados.

Como complemento de esta idea, en el caso de nuestra reforma, se está difundiendo una visión enormemente simplificada de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Parece querer decirseles a padres, profesores y alumnos que con unas determinadas técnicas cualquier alumno

puede aprender aquello que se le enseña, incluso puede “aprender a aprender”. No quedan pues obstáculos estructurales, injusticias que determinen lo que vamos a llegar a ser unos y otros, intereses de clase contrapuestos, tampoco ideologías antagónicas; lo único que se requiere es que los estudiantes y padres inviertan al máximo y convenientemente, y los profesores alcancemos el dominio de las técnicas adecuadas.

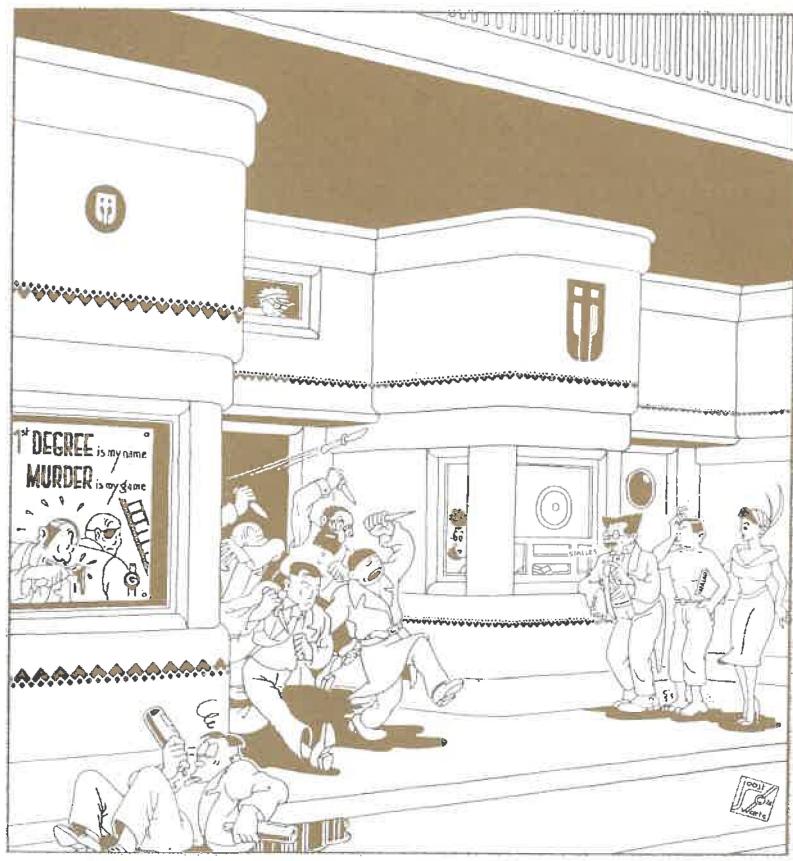
Pero existe también otra vertiente importante en lo que se refiere a la extensión de la ideología dominante en la enseñanza. Nos referimos concretamente a la idea, difundida ampliamente por el poder y asumida por muchos profesores progresistas, de que la escuela debe ser “neutra”, es decir, ofrecer diversas opciones ideológicas

a los alumnos sin comprometerse con ninguna de ellas en particular y que todas las actuaciones de los enseñantes en el terreno científico y profesional deben estar presididas por la idea de pluralidad, garantía de una formación no doctrinaria y por lo tanto democrática.

Para entender por qué el poder propugna la escuela neutra en la actualidad, es necesario hacer una reflexión previa. Como hemos planteado anteriormente la ideología dominante tiene su principal agente transmisor en los medios de comunicación, lo que hace que el importante

papel que la escuela y la familia jugaban al respecto en tiempos pasados haya quedado muy atenuado. La pervivencia en las nuevas generaciones y en sus familias de los valores dominantes queda asegurada por el gran poder de la televisión, la prensa, la radio, etc.

No es necesario por lo tanto que la escuela juegue ese papel de adoctrinamiento que tenía antes, pero sí que mantenga la actitud neutral que permita una fácil difusión extraescolar de la ideología. La familia y la escuela son controladas desde fuera por la ideología dominante que utiliza medios más eficaces. Lo que se debe evitar desde el poder es que la enseñanza desvele los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos y culturales que perpetúan y legitiman las situaciones de desigualdad.



De esta manera la “neutralidad y pluralidad escolar” juega el papel de no intervención en una batalla ideológica muy desigual, disuadiendo a los sectores educativos más progresistas de tomar iniciativas que signifiquen una “merma en la libertad del alumno”, sometido por otra parte a un bombardeo estudiado y preciso por parte de la ideología dominante. Al mismo tiempo la “neutralidad” escolar difunde directamente en la comunidad educativa la falsa idea liberal de que podemos pensar libremente al margen de las condiciones económicas, sociales, políticas e ideológicas a las que estamos sometidos.

El sentido de las medidas reformistas

La LOGSE se presenta acompañada de una serie de instrumentos o medidas que se relacionan con diversos aspectos. Se ha iniciado un reajuste de plantillas en los centros educativos que se irá concretando en los próximos cursos, se establecen nuevos programas de estudios, aparecen planes de formación del profesorado y se pretende un nuevo impulso en la investigación educativa. Sin entrar detalladamente en estas medidas, sí quisieramos señalar el sentido más general de cada una de ellas en el contexto anteriormente analizado.

El reajuste de plantillas de los centros públicos va a permitir, debido al descenso de la natalidad producido en los últimos años, el que sin apenas aumentar el número global de profesores puedan destinarse un apreciable número de ellos a tareas de orientadores, asesores de formación, inspectores, cargos directivos y coordinadores.

La forma de reclutamiento de estos profesionales y las misiones que ya se les están encargando van mostrando claramente a qué función se les destina. Se trata de crear una burocracia, que no suponga mucho presupuesto, con dos fines fundamentales: constituir un grupo más cercano y dependiente de los cargos medios de la administración y con un talante “más comprensivo” ante sus medidas; y por otra parte, ser difusores y/o controladores de lo que en cada momento a ella le convenga. *La Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes* establece de forma definitiva la dependencia de los cargos directivos (inspectores, directores y miembros del equipo directivo de los centros) de sus superiores jerárquicos.

Naturalmente estos fines no suponen una necesidad excesiva de capacidad, técnica o

“Se oculta que la clase social es muchas veces más determinante del empleo y sueldo obtenido que la formación adquirida. Se transmite un clima de legítima competencia social en donde los que más se esfuerzen, adquieran más conocimientos e inviertan mejor serán recompensados”

de otro tipo, en los profesionales que realicen estas tareas; se pueden desempeñar estos puestos con una cierta destreza burocrática y una adecuada lealtad jerárquica. La dinámica de trabajo a la que se les somete lleva consigo un alejamiento de los problemas teórico-prácticos reales de las aulas en un plano de igualdad con los profesores, lo que supone un alivio para aquellos que serían incapaces de desarrollar tareas verdaderamente comprometidas en este aspecto.

Esta situación supone un sesgo creciente en las tareas de estos profesionales; los orientadores serán cada vez más destinados a realizar una orientación tecnicista y finalista que encubra el sometimiento del sistema educativo al económico y social; los asesores de formación serán difusores de las iniciativas ministeriales y organizadores de cursos, los inspectores seguirán cumpliendo su misión controladora y con su incapacidad para trabajar verdaderamente con los profesores; y los cargos directivos y coordinadores serán impulsados a ser cada día más gestores de la administración en los centros, en lugar de los propulsores de una dinámica destinada a enfrentarse con los problemas sociopolíticos, teóricos y prácticos que la comunidad educativa debe abordar. Todo ello en detrimento de aquellos profesores que ocupando estos puestos pretendan escapar a esta dinámica.

Otra de las medidas que citábamos líneas atrás es el cambio en los programas de estudios, o para decirlo más propiamente, el cambio curricular que se pretende. Como es sabido, tras diferentes intentos realizados desde el año 83, el ministerio propuso a discusión durante el curso 89-90 y para su experimentación durante el 90-91, un “Diseño Curricular Base” (D.C.B.). Los desarrollos legales posteriores en sintonía establecen la pauta general que estructura metodológicamente la enseñanza en los niveles obligatorios concretando los procedimientos para poder “adaptar” el currículum: los proyectos de centro y las programaciones. Todo ello ha quedado reglado exhaustivamente a través de múltiples normativas legales.

Para aclarar la esencia del D.C.B. podemos decir que es una opción curricular de tipo “tecnicista”, es decir, que entiende la enseñanza como teoría aplicada, sin plantear ni dar posibilidad de que los profesores y padres optemos por otras opciones legítimas (los que podríamos llamar enfoques “interpretativos” o “críticos”, por ejemplo). En consecuencia sitúa el papel del profesor como



OTL AICHER

el de un técnico, destinado a adaptar las "nuevas" teorías constructivistas.

Desde esta opción tomada, lo que hace su autor anónimo es sustituir la aplicación de las teorías psicológicas conductistas en que se habían inspirado planteamientos anteriores por su propia interpretación y lectura de algunos de los psicólogos cognitivos. A partir de ahí, establece cinco principios psicopedagógicos que parecen llevarle a establecer normativamente unos determinados objetivos generales y unos bloques de contenido para cada área y nivel educativo junto con unas orientaciones didácticas y pedagógicas.

Lo que puede ser una interesante opción, a modo de hipótesis de trabajo para aquellos profesores que se identifiquen con este tipo de planteamientos, se transforma en algo profundamente irracional como norma para todos los profesores. Aun negando la realidad de que existan otros modelos legítimos que no son técnicos y también que los planteamientos curriculares no tienen por qué tener como principal fuente inspiradora la psicología, y menos la interpretación personal de alguno de los autores llamados cognitivos; aun negando esta evidencia, en ningún caso puede deducirse todo lo que se plantea a partir del D.C. B. como normativo a partir de los cinco principios psicopedagógicos inspiradores. Estos principios pueden y deben ser interpretados racionalmente de muy diferentes formas y en ningún caso pueden ser utilizados para justificar la existencia de determinadas áreas, objetivos o bloques de contenidos, ni siquiera para la adopción de determinadas orientaciones didácticas y no otras.

Pero no interesa aquí entrar en detalle en todo esto. Nos importa más, una vez aclarada la naturaleza de la propuesta, analizar cuál puede ser el sentido o la función del D.C.B. como medida del proceso de reforma.

El D.C.B. va a cumplir dos misiones fundamentales. Por un lado va a proporcionar la necesaria apariencia científica legitimadora de la reforma educativa haciéndola presentable ante nuestra sociedad imbuida de ideología científica. Por otro sirve para ocultar los mecanismos encubiertos de selectividad social, a los que antes aludíamos, bajo el ropaje de los términos técnicos (optativas, adaptaciones y diversificaciones curriculares). Además está suponiendo que profesores y centros dediquen la mayor parte de su tiempo a tareas tecnicistas en detrimento de opciones auténticamente abiertas de reflexión sobre los problemas de la enseñanza como desarrollo de



OTL AICHER

"La ideología dominante tiene su principal agente transmisor en los medios de comunicación, lo que hace que el importante papel que la escuela y la familia jugaban al respecto en tiempos pasados haya quedado muy atenuado"

su experiencia profesional y acercamiento a teorías y prácticas plurales.

La reforma trae consigo además, un proyecto de formación continua del profesorado. Este proyecto se concreta en el Plan Marco de Formación del Profesorado. Aunque en el texto del Plan, se alude continuamente a la idea de que la formación del profesorado debe plantearse como una reflexión sobre la práctica, las actuaciones concretas que ya se articulaban en los anexos del Plan o los planes que se están elaborando desde el curso 90-91, siguen basándose en cursos de uno u otro tipo, y apenas tienen que ver con lo pretendido.

Basar la formación del profesorado en la reflexión sobre la práctica supone la creación de condiciones materiales y humanas para que puedan formarse grupos de profesores en un proceso continuado de relación entre teoría y práctica. Nada de esto se intenta seriamente: la presión que ejerce la implantación del modelo curricular mediante la pre-determinación de productos curriculares, muchas veces burocráticos, que es necesario elaborar (proyectos educativos y curriculares según lo ordenado por la administración y predicado por los nuevos "expertos" oficialistas), así como la necesidad del profesorado de obtener certificaciones para la mejora de sus salarios por su asistencia a actividades de formación, imposibilita o convierte en marginales las actividades de formación concebidas como una auténtica reflexión sobre la práctica (20).

A este respecto parece lógico pensar que la "flexibilidad" de la enseñanza provocada por su sometimiento al mercado de trabajo y la movilidad profesional en la enseñanza va a suponer también una oferta mucho más desigual para el profesorado. La diferencia tan enorme, que antes comentamos, entre un centro u otro a la hora de desempeñar el puesto de trabajo, la opción a desempeñar un puesto "más elevado" o incluso el peligro de perder el puesto docente, va a revalorizar burocráticamente estos certificados que son los que pueden decidir el destino de un profesor.

La formación continua del profesorado cumple así un papel de redistribución de la oferta y la demanda creando "especialistas" o concediendo reconocimientos profesionales, basándose en una dinámica que no tiene por qué relacionarse con una tarea real en el aula, ni con un desarrollo profesional teórico-práctico auténtico.

"Besar la formación del profesorado en la reflexión sobre la práctica supone la creación de condiciones materiales y humanas para que puedan formarse grupos de profesores en un proceso continuado de relación entre teoría y práctica"

El Plan de Investigación Educativa completa el conjunto de medidas de la reforma. En su texto se introducen interesantes novedades diferenciadoras con respecto a la concepción de la investigación educativa predominante en la actualidad. Quizá la más significativa sea la aproximación que se realiza entre los conceptos de innovación e investigación, procurando una investigación más comprometida con la transformación de la realidad, y al mismo tiempo dotando de más rigor a la innovación.

También habría que destacar de su texto una consecuencia de lo anterior, la conveniencia de que la investigación educativa la realicen grupos de profesores pertenecientes a diversos niveles educativos y por lo tanto una mayor participación de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria a estas tareas.

Aunque ya las convocatorias realizadas posteriormente a la publicación de este plan de investigación contradicen sus propios planteamientos, cada curso que pasa tenemos ocasión de comprobar que los propósitos enunciados no se concretan en medidas acordes, especialmente en un aspecto clave: introducir, mediante las medidas que lo posibiliten realmente, la cultura de la investigación en los niveles previos a la enseñanza universitaria.

El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en lugar de ser concebido y desarrollado como una institución de impulso y organización de la investigación sobre los problemas reales de la enseñanza permitiendo la incorporación a las tareas investigadoras de un número creciente de profesores de aula en adecuadas condiciones de trabajo, se corresponde con la idea de que la evaluación es una cuestión esencialmente técnica, desarrollada para certificar los avances que la Reforma pretende hacer en el terreno de la calidad de la enseñanza, y excluyendo de responsabilidad de la administración y desplazándola a centros y docentes mediante recursos evaluativos claramente tecnocráticos (21).

La calidad de enseñanza

La política educativa en nuestro país concibe la calidad de enseñanza como una idea esencialmente pro-



pagandística ya que los propósitos económicos, políticos y sociales neoliberales no necesitan, como hemos analizado anteriormente, de un desarrollo educativo básico y pleno, ni tan siquiera de un incremento de la productividad del sistema educativo entendida de forma general.

Se parte de los criterios de calidad, que se establecían en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo, tales como el desarrollo personal de los alumnos, la adaptación a sus características personales, la respuesta a las exigencias de la sociedad... Estos criterios, en vez de ser analizados para encontrar su significado más allá de las meras palabras, son sustituidos por "indicadores" que sean medibles, para que así la calidad de la enseñanza sea "más fácilmente evaluable de forma directa" (22).

Entre estos indicadores se citan índices de abandono o fracaso escolar, los niveles de rendimiento de los alumnos, el grado de satisfacción de las personas que están vinculadas al proceso educativo, el nivel de participación de los profesores en programas de formación o innovación del sistema educativo y su compromiso en la elaboración de proyectos educativos de centro...

En torno a algunos de estos indicadores el Ministerio de Educación y Ciencia ya ha tomado iniciativas que son el comienzo de un planteamiento más amplio que se puede desarrollar próximamente a través de los aspectos relativos a la evaluación contemplados en la ya citada reiteradamente *Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*.

Algunas de ellas son el acuerdo sobre retribuciones en el que se vincula el aumento de haberes con la realización de actividades de formación, o las convocatorias de formación en centros que permiten la posibilidad de realización de actividades de formación dentro del horario laboral, vinculadas generalmente con la elaboración de los llamados proyectos curriculares de centro.

Es indudable que estas medidas administrativas, y otras más que pudieran ser adoptadas en el futuro, elevarán espectacularmente los "indicadores" de calidad de enseñanza (más horas de formación, más proyectos elaborados...); pero lo que es mucho más dudoso es que realmente se traduzcan en mejoras o en tan sólo cambios en lo que acontece en las aulas.

Cualquier estudioso de la formación del profesorado, o simplemente cualquier persona con sentido común, puede darse cuenta que la asistencia a actividades de formación no indica que se adopten nuevas actitudes profesionales, ni tan siquiera que se asimilen nuevos co-

nocimientos. El disponer de proyectos curriculares o programaciones tampoco indica que aquello que se ha tenido que elaborar vaya más allá del papel, más si es necesario elaborarlos a partir de unos canones preestablecidos y como única posibilidad de realizar actividades de formación dentro del horario de trabajo que además puedan recibir el certificado correspondiente.

A nadie se le escapa que en este caso el "índicador" no indica más que lo que mide: las horas que los profesores han estado físicamente presentes en un determinado escenario de formación (a veces ni siquiera ese dato es demasiado exacto). Su satisfacción después de su asistencia puede ser uno u otro, pero no necesariamente relacionado con el cambio que ha supuesto en la práctica de trabajo. Si a nadie se le escapa que un indicador no puede ser nada más que referencia, y nunca constituirse en un fin, más si como en este caso es tan poco relevante en cuanto a cualquier idea de mejora de la calidad de enseñanza, a la Administración educativa tampoco se le puede escapar esta circunstancia.

Sin embargo adopta y promueve este mecanismo basado en indicadores, que poco o nada indican, ya que sí le es útil por su falsa apariencia objetiva y cuantificable, no para mejorar la calidad de la enseñanza, sino para elaborar un discurso propagandístico en torno a ella que sea eficaz de cara a la opinión pública y que deje en buen lugar a la política ministerial (en todo caso, siempre se puede alegar cuando se realice la evaluación, tal y como se proyecta en la *Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*, que profesores, centros, u otras instancias no aprovechan debidamente el esfuerzo que realiza la administración).

Apuntes para una resistencia posible

La política educativa en la actual Reforma no es más que la plasmación de su estrategia neoliberal en el terreno de la enseñanza, tendente a reproducir las estructuras económicas, políticas, sociales e ideológicas realizando para ello los ajustes oportunos en el sistema educativo, dirigidos fundamentalmente a la creación de mecanismos de desigualdad ocultos bajo una fuerte retórica legitimadora.

La política neoliberal coloca a la educación en una posición de sometimiento a los mecanismos de la economía y de ausencia de justificación por sí misma. Desde esta perspectiva el paro, y en general la propia crisis,

se debe a dos razones fundamentales: por un lado el sistema educativo no ofrece las calificaciones requeridas por el mercado de trabajo (inadecuado capital humano), y por otro la conducta "no racional" de los trabajadores les lleva a exigir salarios reales por encima de lo que las empresas pueden permitirse.

Así pues desde la política neoliberal del gobierno, la Reforma trataría de adecuar el capital humano al mercado de trabajo actual (lo que significa una mayor selectividad en función de la descalificación global de ese mercado); y como complemento eliminar todo lo que sea posible las trabas externas para permitir una relación más directa entre la empresa y el sistema educativo, de modo que la primera pueda disponer del segundo según sus necesidades coyunturales, evitando así cualquier desajuste educativo que eleve el desempleo más allá de "la tasa natural de paro".

A partir de esta estrategia global se van elaborando una serie de "consignas" sin ningún fundamento racional: hay que adaptar la enseñanza a los cambios en el mercado de trabajo, los analfabetos del futuro serán los que no entiendan las nuevas tecnologías, es preciso desarrollar los recursos humanos de acuerdo con las nuevas necesidades, debemos educar a los jóvenes para la iniciativa empresarial, hay que aumentar la calidad de la enseñanza en general y la selección y formación de los mejor dotados...

En realidad desarrollar una actitud contrahegemónica significa oponerse a la política neoliberal en pro de una sociedad más justa, más igualitaria. Debemos tener en cuenta también que las políticas neoliberales generadoras de desigualdad afectan al conjunto del planeta. Es pues una tarea de todos aquellos que no nos conformamos con este estado de cosas y que seguimos manteniendo ideales de emancipación social.

Como hemos señalado anteriormente, la política neoliberal se basa en propiciar un aumento de los beneficios empresariales mediante la reducción de los costes de producción a través de la disminución de costes en la mano de obra. Para ello es necesario que el desarrollo tecnológico sirva para la disminución de los empleos necesarios y su descalificación global. También es necesario eliminar los impedimentos o trabas externas para este proceso: para ello se deben "flexibilizar" al máximo las condiciones de trabajo y disponer a la carta de un sistema educativo también flexible que permita eliminar cualquier coste de formación de la mano de obra e incluso obtener beneficios directos de su uso.



UNED

La estrategia global de los movimientos sociales y del conjunto de las fuerzas progresistas debe ir encaminada a imposibilitar esta política forzando una salida diferente a la crisis que no suponga un aumento de la desigualdad social, con el consiguiente deterioro cultural y político que representa. En definitiva se trata de generar una resistencia posible que dificulte y atenue el proyecto social de la derecha, cualquiera que sea el partido político encargado de llevarla a cabo.

Esta resistencia tendría que producirse sobre la base de la forzada disminución de los beneficios empresariales, una utilización distinta de los avances tecnológicos que permitiera mejor calidad de vida para el conjunto de la población con iguales o menores costes económicos, y una estabilidad y dignificación del empleo.

En definitiva, que las empresas multinacionales se vean imposibilitadas para salir unilateralmente de la crisis en base a precarización en el empleo y los despidos o con la utilización a su antojo de los fondos públicos, y empiecen a contemplar otras posibilidades. Así mismo que el Estado atenúe su papel de comparsa de la empresa privada desarrollando iniciativas autónomas en otro sentido que permitan la creación de empleo cuyos productos no tengan sólo un valor de cambio sino un valor de uso (es decir, valor por su utilidad social y no por su valor de mercado). Para ello es necesario controlar socialmente la investigación científica y el desarrollo tecnológico, no entregando esta parcela importantísima a los intereses de las empresas privadas. El abandono de estos aspectos produce un condicionamiento decisivo en el momento de encontrar soluciones alternativas.

La lucha en contra de la precarización en el empleo es otra de las grandes necesidades: la legalización de los empleos sumergidos, la reducción de las modalidades de contratación, el ejercicio real y pleno de los derechos sindicales, etc. Por otra parte, es necesario hacer democráticas las instituciones que deciden realmente cómo ha de ser la vida de los ciudadanos (muchas veces de ámbito supranacional), más allá de los espejismos de la democracia formal.

Esto no puede ser posible sino se avanza en la desvelación de la ideología legitimadora de la desigualdad: el cientificismo y la tecnoracia, la cosificación, la democracia formal, el consumismo, la competencia, el éxito, la cultura como consumo, la solidaridad como caridad, etc.

"Desarrollar una actitud contra-hegemónica significa oponerse a la política neoliberal en favor de una sociedad más justa, más igualitaria. Es pues una tarea de todos aquellos que no nos conformamos con este estado de cosas y que seguimos manteniendo ideales de emancipación social"



OTL AICHER

Directamente relacionada con estas líneas generales es como debe desarrollarse nuestro trabajo como enseñantes: resistirse a una utilización del sistema educativo para la salida unilateral de la crisis que tenga como consecuencia el aumento de la desigualdad económica, social, política y la alienación ideológica.

En defensa de una auténtica enseñanza pública

Estas apreciaciones cabe concretarlas en una serie de aspectos a desarrollar en la enseñanza a modo de líneas de trabajo que permitan configurar teorías y prácticas educativas de izquierdas. Entre otras se pueden señalar las siguientes:

- *La oposición a los sistemas explícitos o encubiertos de selectividad que de una u otra forma suponen mecanismos de discriminación social o económica.*

El desarrollo de este eje de trabajo significa abordar una serie de aspectos muy diferentes. Estas líneas de actuación abarcan aspectos como la atención prioritaria a los primeros niveles de enseñanza que es donde se generan las desigualdades más básicas, el desarrollo de servicios sociales que en coordinación con las instituciones escolares realicen tareas de salud y asistencia económica, social y cultural de todo tipo. También el establecimiento de titulaciones que permitan el desempeño de puestos laborables estables y reconocidos legalmente.

- *La oposición a la privatización encubierta de la enseñanza pública y la existencia de centros de diferente categoría.*

Esto significa combatir fenómenos de elitismo basados en la elevación del nivel de exigencias académicas, o desembolsos económicos complementarios (clases particulares, transportes, o recursos de todo tipo para poder seguir las clases o no sentirse al margen de la dinámica del centro), marginación de los alumnos con menores posibilidades académicas o económicas...

- *El desarrollo de un discurso y una práctica educativa no economicista.*

Nuestra reflexión y nuestra práctica no debe tener como referente fundamental la

economía neoliberal, sino el propio papel de la educación en una sociedad que debe ser cada día más igualitaria. Esto no quiere decir que tengamos que volver la espalda al sistema productivo para desarrollar nuestro trabajo, sino que lo fundamental es no someterse a inexistentes previsiones sobre la evolución del mercado y operar más autónomamente.

Así las revisiones de los planes de estudios, titulaciones, contenidos de las enseñanzas, etc, deben abordarse con la idea de proporcionar conocimientos básicos y generales, que supongan una capacidad de adaptación a circunstancias imprevisibles y al mismo tiempo el desarrollo de una cultura crítica, básica y polivalente.

Por otra parte debemos controlar el desarrollo de las prácticas y convenios con las empresas (no sólo las privadas, sino preferentemente las instituciones y empresas públicas) para garantizar su interés general, forzando comportamientos y leyes que no puedan servir para la mera utilización coyuntural del sistema educativo en pro de la política neoliberal.

También es necesario desarrollar iniciativas no vinculadas con titulaciones o el mercado de trabajo como campañas de alfabetización o contra el analfabetismo funcional, el acercamiento a la cultura, la participación social, etc.

- *Profundización en la democracia y debate ideológico.*

El control ideológico que se ejerce desde el poder y la consiguiente y progresiva reducción de la democracia a sus aspectos más formales hace necesario introducir en la institución escolar y en los movimientos pedagógicos y profesionales debates y contenidos sociopolíticos que vayan quebrando la idea de falsa neutralidad del sistema educativo.

En este sentido adquiere una importancia fundamental desarrollar un currículum cuyos contenidos desvelen los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder. Para ello parece necesario realizar un planteamiento interdisciplinar que vaya más allá de la reproducción de una disciplina académica.

- *Desarrollo del trabajo docente*

Este eje de trabajo abarca desde los aspectos salariales del profesorado hasta el desarrollo más integral como profesionales.



En vez de un desarrollo profesional vinculado a una mayor titulación académica y a escalar un nuevo nivel educativo o un puesto diferente dentro del mismo nivel, éste podría orientarse a mantener el mismo puesto docente mejorando las condiciones de trabajo de aquellos profesores que deseen realizar tareas de investigación y/o formación vinculadas con su puesto docente.

Combatiríamos así una carrera docente con deformaciones burocráticas, al mismo tiempo que se elevaría la naturaleza del trabajo docente de base y se podría ir desarrollando una investigación vinculada a la problemática de la enseñanza protagonizada por los propios profesores, así como una formación permanente menos burocrática, más fácilmente relacionable con la práctica docente y la propia investigación.

Todo ello significa oponerse a la tecnocratización de la práctica educativa. Los enseñantes no podemos limitarnos a ser meros técnicos reproductores, sino que debemos reclamar para nuestro trabajo diario la reflexión sobre los aspectos generales de nuestra sociedad y nuestra cultura, realizando para ello una tarea auténticamente intelectual y superando el empobrecimiento profesional de cualquier fundamentalismo curricular.

- *Democratización del sistema educativo*

Este eje estratégico abarca dos líneas muy relacionadas. En primer lugar la necesaria participación de los sectores sociales en todos los órganos e instancias de gestión, desde los Consejos Escolares, pasando por los Consejos Sociales de las universidades, o los consejos de Centros de Profesores y Recursos, etc; superando la mera tarea de gestión de lo previamente establecido por la Administración y trasladando las discusiones de estos órganos a todos los representados.

Por otra, la necesaria descentralización y transferencias plenas educativas que permitan una gestión más próxima con más posibilidades de control y gestión por parte de los sectores sociales, incrementos presupuestarios y control social.

La demanda de incremento en los presupuestos educativos no puede dejar de ir acompañada por solicitudes de utilización concreta de esos presupuestos en la línea de los ejes que anteriormente hemos planteado. Su control social debe relacionarse también con una denuncia de la corrupción tanto en los aspectos de inversión presupuestaria como de clientelismo político y/o jerárquico.

"Adquiere una importancia fundamental desarrollar un currículum cuyos contenidos desvelen los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder. Para ello parece necesario realizar un planteamiento interdisciplinar que vaya más allá de la reproducción de una disciplina académica"

"La ideología dominante en nuestra sociedad no es la religiosa o conservadora de tipo tradicional sino la neoliberal. Llevar a cabo una lucha ideológica contra-hegemónica supone el enfrentamiento con los valores neocapitalistas asociados al modelo de vida occidental y no tanto con la ideología conservadora más tradicional"

Notas

(1) Este trabajo tiene como antecedentes otros anteriores entre los que cabe citar "El sentido de la Reforma educativa" I y II *Trabajadores de la enseñanza* nº 116 y 117 (Oct. y Nov. de 1990), en los que básicamente mantuve los mismos planteamientos que ahora reviso y desarrollo más extensamente.

(2) A este respecto se pueden consultar los estudios de Cáritas que han tenido reflejo en la prensa durante 1991 (*El Mundo*, 14-9-91, entre otros). Existen también estudios regionales como *Realidad social y pobreza en Asturias* (Iturrioz y otros, 1991). También resultan relevantes los diversos estudios de *Debats* (números 35/36) sobre la pobreza en el mundo occidental. El más reciente es el *V Informe sociológico sobre la situación social en España* de la fundación FOESSA (JUAREZ, 1995) del que han aparecido algunas referencias en la prensa diaria.

(3) Sobre la estructura social y política y los fenómenos producidos por la política económica neoliberal, puede verse el magnífico trabajo de John Kenneth Galbraith *La cultura de la satisfacción*. Cualquier lector podrá deducir la similitud entre lo analizado por Galbraith, respecto a E.E.U.U., y la situación en los demás países avanzados.

(4) Entre la numerosa bibliografía sobre la desigualdad Norte-Sur, el intercambio desigual, la deuda externa, etc. destacarían, por su síntesis y claridad, dos documentos generados en 1988 en Berlín Occidental, con motivo de dos reuniones: la de "El Tribunal Permanente de los Pueblos" y la de "El Anticongreso Internacional", paralelo a la reunión del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial (*Mientras Tanto*, nº 39). También el opúsculo donde se recoge el discurso de Fidel Castro en la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río, en Junio de 1992.

(Castro, F.: *Para que no se pierda la vida*).

(5) Ésta es una de las conclusiones que se pueden deducir de los trabajos de Carlos Taibo, recogidos en *La Europa Oriental sin red*.

(6) Como origen de las teorías de la sociedad postindustrial o de la información podemos citar la obra de Bell (1976), y como críticas a ellos, aparte del breve trabajo de Valencia, los de

Mosco (1986) y Schiller (1986), entre muchos otros. Importa reseñar aquí el rescate que de estas teorías neoliberales se está haciendo para la educación desde planteamientos con etiqueta de críticos como es el de Ayuste, Flecha, López y Llera (1994).

(7) También Chomsky ha analizado la génesis del nuevo orden mundial al que hemos llegado, subrayando cómo el Estado juega un papel decisivo en la creación de mercados, actuando de forma protectora del capital privado, mientras que el pueblo permanece como espectador pasivo. Una síntesis de su pensamiento sobre estas cuestiones y su génesis, puede encontrarse en su reciente conferencia, titulada "Año 501: vino viejo en odres nuevos", publicada en el periódico "La Nueva España" de Oviedo.

(8) Con motivo de la reunión del FMI y del BM que se celebrará en Madrid en Octubre del 94, las asociaciones de la campaña *50 años bastan*, han elaborado un manifiesto titulado *Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y GATT: medio siglo ensanchando el abismo entre el centro y la periferia* en el que se expone el papel determinante que estas instituciones juegan en el aumento de la desigualdad. (*Mientras Tanto* nº 57, pp. 99-123).

(9) Un excelente análisis crítico sobre la idea de democracia vinculada a la economía de mercado y a la existencia de parlamentos y elecciones, es el trabajo de Francisco Fernández Buey: «Consideración sobre "el mejor de los mundos posibles"».

(10) Un estudio muy completo de los nuevos movimientos sociales europeos y estadounidenses, surgidos a partir de los años 60, se puede encontrar en *Los nuevos movimientos sociales* de Russel J. Dalton y Manfred Kuechler. En la caracterización que en él se hace de estos movimientos se destacan como características comunes frente a los antiguos movimientos (obrero y campesino): su ideología, muy plural y con elementos libertarios; su base de apoyo interclasista; su interés altruista; y su estructura descentralizada, abierta y democrática.

Un estudio breve sobre la situación actual de los movimientos sociales en nuestro país, lo podemos encontrar en "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo en los años noventa" de Tomás Alberich. En esta obra se distinguen tres épocas: auge (70-79); crisis (80-89) y reestructuración (89-92). También señala una serie de causas de la crisis de los ochenta y describe numéricamente la situación del asociacionismo y los movimientos sociales en la actualidad.

A pesar del relativo resurgimiento de los nuevos movimientos sociales en nuestro país, también se puede hablar en general de su crisis. Uno de los elementos fundamentales de su crisis es la dedicación monotemática de muchos de ellos (feminismo, ecologismo, movimientos por la paz), que les impide una reflexión general y una acción más dirigida hacia la búsqueda de alianzas y contra las claves del poder. Me parece especialmente significativa de esta crisis, la situación en E.E.U.U. que se puede analizar en *Debats* nº 41, especialmente en la entre-

vista a Norman Podheretz (Burgess, 1992) y a François Furet (Furet, 1992), en donde se plantea el cuestionamiento de movimientos como el "Affirmative Action" o el "Political correctness".

(11) Se ha tomado como referencia de esta ideología la obra de Fukuyama *El fin de la historia y el último hombre*. Como ha puesto de manifiesto J. Viener en "Dollars for neocon scholars", en *The Nation* de 1 de Enero de 1990, pp. 12-14 (citado por Fontana en *La historia después del fin de la historia*), su difusión se debe a una campaña sufragada por la Jhon Ohn Foundation, una institución norteamericana, que invierte anualmente millones de dólares para favorecer un viraje a la derecha en la enseñanza de las Ciencias Sociales (también Fontana, p. 7).

(12) La interpretación que hago de aquí de la postmodernidad no es, ni mucho menos, unánime. Mi visión está inspirada en la de Jameson en "El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado" y se identifica totalmente con la de Alfonso Sastre ("La postmodernidad como futura antigua"). Sastre plantea, en conclusión, que la postmodernidad recupera elementos premodernos, oscurecidos después por una epistemología científica, muy poderosa sobre todo en el área anglosajona, pero que contiene elementos muy negativos de un discurso vagamente reformista, que renuncia a una verdad transformadora. En definitiva, que lo que aporta de positivo, puede encontrarse en otras críticas más profundas al positivismo y su ideología, y lo negativo es ciertamente peligroso.

(13) Como han planteado Armand y Michèle Mattelart, la situación de inestabilidad para el poder que se produjo en mitad de los 70 originó una estrategia que se movió en la dirección de recortar lo "excesos de democracia", mediante leyes especiales, y en la informatización de la sociedad, con una presencia permanente de las multinacionales en los medios de comunicación, que no había existido antes. Esta estrategia ha permitido la asimilación de buena parte de los intelectuales y la transformación y manipulación constante de los "escenarios" en los que se presentan las informaciones ("Nuevos usos de la comunicación en tiempo de crisis. Reflexión sobre una década de transformaciones"). Chomsky ha ilustrado exhaustivamente esta situación de control del pensamiento en las sociedades democráticas en *Ilusiones necesarias*. Chomsky y Herman, en *Los guardianes de la libertad*, han explicado cuál es el modelo que los medios de comunicación utilizan para la manipulación de la realidad (primer capítulo). En los siguientes se exemplifica la aplicación de ese modelo en diferentes hechos recientes. Sobre la situación de control de los medios de comunicación

en España, podemos ver el trabajo de Moncada: *El nuevo poder informativo en España*. Kaplun, en "Algunas reflexiones sobre movimientos sociales, medios de comunicación y poder", señala cómo los movimientos sociales no se han planteado como objetivo de sus luchas el control democrático popular de los medios de comunicación, instrumentos fundamentales para la hegemonía.

(14) Frente a aquellos tecnofanáticos que opinan que cuantos menos límites se impongan a la capacidad de diseño y desarrollo de tecnologías, mayores serán los beneficios que socialmente se sigan, están los que piensan que aquella debe

estar prácticamente proscrita. Sin embargo, hay una tercera visión de la tecnología como constructo social, planteando la necesidad de no dejar en manos de los expertos su control y evaluación. En este último sentido pueden leerse los trabajos resultantes de las actividades del INVESTIT (Instituto de Investigación sobre Ciencia y Tecnología: *Ciencia, tecnología y sociedad* -Medina y Sanmartín, 1990- y *Estudios sobre sociedad y tecnología* - Sanmartín; Cutcliffe; Goldman; y Medina, 1992-)

• (15) Como trabajo explicativo de

la política de capital humano, se puede leer en castellano el trabajo de Schultz, "La inversión en capital humano". Como crítica a esta concepción, "El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista" de Bowles y Gintis, de la que tomamos algunos elementos.

(16) Apoyando este planteamiento se pueden leer varios trabajos de Mariano Fernández Enguita, por ejemplo: "La Reforma educativa y el mundo del trabajo" o *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90* (los dos primeros capítulos, sobre todo).

(17) Algunos de estos datos y, en general, un interesante estudio del paro juvenil y su relación con el sistema educativo pueden encontrarse en la obra de Enric Sanchís: *De la escuela al paro*.

(18) Estos mecanismos encubiertos se analizan en el trabajo de Fernández Enguita y Levin: "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa".

(19) En el trabajo de Carlos Lerena "Universidad, formación y empleo (crítica de una crítica)" se hace una crítica profunda a los estudios que relacionan directamente la formación con el empleo adquirido. En realidad lo que hacen las teorías del



capital humano al abordar el empleo es olvidar que la venta de la fuerza de trabajo se realiza dentro de las relaciones de producción, lo que significa que en la decisión del empresario cuentan otros elementos que puedan mejorar el sometimiento del trabajador.

(20) John Elliot, a propósito del desarrollo de esta misma política de formación del profesorado inspirada por la OCDE (OCDE, 1985) años atrás en Inglaterra, ha dejado bien claro que esta forma de interpretar la formación en centros nada tiene que ver los planteamientos de investigación-acción o práctica reflexiva ("La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado").

(21) Pueden verse a este respecto los artículos de Félix Angulo en *Cuadernos de Pedagogía* nº 219.

(22) Como muestra muy significativa de esta forma de interpretar la calidad de la enseñanza, se puede leer el artículo de Alvaro Marchesi (Director General de Renovación Pedagógica y después Secretario de Estado de Educación): "La Reforma y el proyecto curricular de Centro".

(*) César Cascante es profesor de Didáctica de la Universidad de Oviedo. Dirección de contacto: Facultad de Pedagogía. Aniceto Sela s/n. 33005. Oviedo (Tfno. 98-5103232).

Referencias bibliográficas

- ALBERICH, T.: "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa" en NEFRIN, M.; KAPLUN, M.; CORAGIO, J. L. y otros: *C.I.M.S. Congreso Internacional de Movimientos Sociales. Documentación*. Mecanografiado. Inédito. Madrid, Noviembre de 1992.
- ALTHUSSER, L.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En *Escritos*. Laia. Barcelona, 1974.
- ANGULO, J. F.: "Evaluación del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219 (Nov. 1993); pp. 8-15.
- ANGULO, J. F.: "Anotaciones al Instituto de Evaluación y calidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 219 (Nov. 1993); pp. 33-39.
- APPLE, M.: *Ideología y currículo*. Akal. Madrid, 1986.
- APPLE, M.: *Educación y poder*. Paidós. Barcelona, 1987.
- APPLE, M.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós/MEC. Barcelona, 1989.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ, F.; LLERAS, J.: *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó. Barcelona, 1994.

"Se está difundiendo una visión enormemente simplificada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parece querer decírselas a padres, profesores y alumnos que con unas determinadas técnicas cualquiera puede aprender aquello que se le enseña"

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI. México, 1975.

BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R.: *El nivel educativo sube*. Morata. Madrid, 1990.

BELL, D.: *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Alianza Universidad. Madrid, 1976.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *La reproducción*. Laia. Barcelona, 1977.

BOURDIEU, P.: *La distinción*. Taurus. Madrid, 1988.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: *La instrucción escolar en la América Capitalista*. Siglo XXI. Madrid, 1981.

BOWLES, S. y GINTIS, H.: "El problema de la teoría del capital humano". *Educación y sociedad*. nº 1. Akal. Madrid, 1983; pp. 197-207.

BURGESS, F.: "La culpa la tienen los intelectuales.... Entrevista a Norman Podhoretz". *Debats* nº 41. Ediciones Alfons el Magnánim. Valencia, Sep. 1992; pp. 36-41.

CARNOY, M.: "Economía política de la educación". *Encyclopédia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. Madrid, 1989-1990; pp. 1.524-1.534.

CASCANTE, C.: "El sentido de la Reforma educativa" I y II. *Trabajadores de la enseñanza*, nº 116 y 117. Madrid, Octubre y Noviembre de 1990

CASTRO, F.: *Para que no se pierda la vida*. Editora Política. La Habana, 1992.

CHOMSKY, N.: "Año 501: vino viejo en odres nuevos". *La Nueva España*. Editorial Prensa Asturiana. Oviedo, 1 de Diciembre de 1992; pp. 48-52.

CHOMSKY, N.: *El miedo a la democracia*. Crítica. Barcelona, 1992.

CHOMSKY, N.: *Ilusiones necesarias*. Libertarias/Produfhí. Madrid, 1992.

CHOMSKY, N. y HERMAN, S.: *Los guardianes de la libertad*. Crítica. Barcelona, 1990.

ELLIOT, J.: "La formación permanente del profesorado centrada en la escuela y la investigación en la formación del profesorado" en *Investigación-acción en educación*. Morata. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ BUEY, F.: "Consideración sobre" el mejor de los mundos posibles". *Mientras tanto*. nº 51. Fundación Giulia Adinolfi-Manuel Sacristán. Barcelona, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y LEVIN, H.: "Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa". *Revista de Educación*. nº 289. Mayo-Agosto 1989. MEC. Madrid, 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Educación, formación y empleo en el umbral de los 90*. MEC. Madrid, 1990.



FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma educativa*. Visor. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: "La reforma educativa y el mundo del trabajo", en *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma educativa*. Visor. Madrid, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI. Madrid, 1990.

FONTANA, J.: *La historia después del fin de la historia*. Crítica. Barcelona, 1992.

FREIRE, P.: *La pedagogía como práctica de la libertad*. S. XXI. Madrid, 1983 (5º ed.).

FUKUYAMA, F.: *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta. Barcelona, 1992.

FURET, F.: "La utopía democrática a la americana. Entrevista con F. Furet". *Debats*, nº 41. Editions Alfons el Magnànim. Valencia, Sep. 1992; pp. 29-36.

GALBRAITH, J. K.: *La cultura de la satisfacción*. Ariel. Barcelona, 1992.

GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC. Madrid, 1990.

ITURRIOZ, O. y otros: *Realidad social y pobreza en Asturias*. Popular. Madrid, 1991.

JAMESON, F.: *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona. Paidós, 1991.

JUÁREZ, M. (Ed.): *V Informe sociológico sobre la situación social en España*. FOESSA. Madrid, 1995.

KAPLUN, M.: "Algunas reflexiones sobre movimientos sociales, medios de comunicación y poder" en NEFRIN, M.; KAPLUN, M.; CORAGIO, J. L. y otros: *C.I.M.S. Congreso Internacional de Movimientos Sociales. Documentación*. Mecanografiado, inédito. Madrid, Noviembre de 1992.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona, 1980.

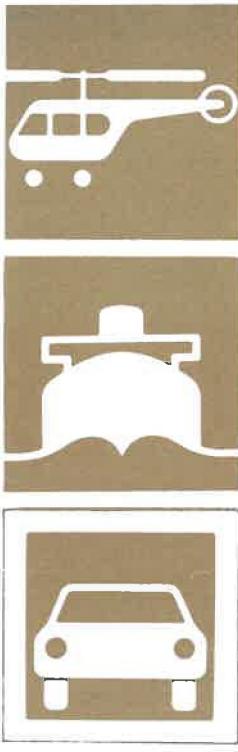
LERENA, C.: *Reprimir y liberar*. Akal. Barcelona, 1980.

LERENA, C.: "Universidad, formación y empleo (Crítica de una crítica)", en LERENA, C. (Ed.): *Educación y sociología en España. Selección de textos*. Akal Universitaria. Madrid, 1987, pp. 163-193.

LYOTARD, J. F.: *La condición postmoderna*. Cátedra. Madrid, 1989.

MARCHESI, A.: "La Reforma y el proyecto curricular de centro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199. Enero de 1992, pp. 18-24.

MATTELART, A. y M.: "Nuevos usos de la comunicación en tiempo de crisis. Reflexión sobre una década de transformaciones". *Telos*.



nº 26. Fundesco. Julio, Agosto, Septiembre, 1991; pp. 15-35.

M.E.C.: *Diseño Curricular Base*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

M.E.C.: *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado*. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid, 1989.

MEDINA M. y SANMARTÍN, J. (Eds.): *Ciencia, tecnología y sociedad*. Anthropos. Barcelona, 1990.

MONCADA, A.: *El nuevo poder informativo en España*. Libertarias/Prodhufi. Madrid, 1991.

MORIN, E.: *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, 1994.

MOSCO, V.: *Fantasías electrónicas. Crítica de las tecnologías de la información*. Paidós. Barcelona, 1986.

O.C.D.E.: *La formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela*. Narcea. Madrid, 1985.

SANCHÍS, E.: *De la escuela al paro*. Siglo XXI. Madrid, 1991.

SANMARTÍN, J.; CUTCLIFFE, J. L.; GOLDMAN, J. L. y MEDINA, M. (Eds.): *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Anthropos. Barcelona, 1992.

SASTRE, A.: "La postmodernidad como futura antigua", en TONO, J.: *La polémica de la postmodernidad*. Ediciones Libertarias. Madrid, 1986.

SCHILLER, H.: *Información y economía en tiempos de crisis*. Fundesco/Tecnos. Madrid, 1986.

SCHULTZ, T. W.: "La inversión en capital humano". *Educación y Sociedad*, nº 1. Akal. Madrid, 1983, pp. 181-195.

TAIBO, C.: *La Europa oriental sin red. De la revolución de 1989 a la Comunidad de Estados Independientes*. Los libros de la Catarata. Madrid, 1992.

TRIBUNAL PERMANENTE DE LOS PUEBLOS: "Juicio a las políticas del Fondo Monetario Internacional y el banco mundial" y "Declaración de Berlín Oeste del Contracongreso Internacional". *Mientras tanto* nº 39. Fundación Giulia Adinolfi y Manuel Sacristán. Barcelona, invierno 89-90; pp. 189-211.

VALENCIA, Angel: "¿Es la era de la información una nueva era?" en TAIBO, C. (Ed.): *Un nuevo orden internacional?* Ediciones de la Torre. Madrid, 1992.

WILLIS, P.: *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal. Madrid, 1988.

WOODHALL, M.: "Capital humano". *Encyclopédia Internacional de la Educación*. MEC/Vicens Vives. Madrid, 1989-1990, pp. 729-733.