

NUEVAS LÓGICAS EDUCATIVAS PARA VIEJAS CUESTIONES

Carmen Nieves Pérez Sánchez
(cperez@ull.es). Departamento de Sociología

RESUMEN

Este artículo consiste en un análisis crítico de una parte de los discursos que se han ido construyendo en torno al sistema educativo desde la década de los 90. Concretamente, nos centramos en las siguientes lógicas: la centralidad del sujeto, la educación de la ciudadanía, la calidad en la educación, y el aprendizaje para toda la vida.

PALABRAS CLAVES: discurso hegemónico, lógicas educativas, retórica, desigualdad de oportunidades.

ABSTRACT

«New educative logics for old questions». We present in this paper a critical review about the diferent views built around the educational system from the nineties. In particular, we focus on the following topics: the relevance of the individuals, the education for the citizenship, the quality in the education, the life long learning.

KEY WORDS: hegemony discourse, educational topics, rhetoric, inequately of the oportunities.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo consiste en un análisis sobre los discursos, sobre las lógicas que se han ido construyendo en torno al sistema educativo desde la década de los 90. Se trata de discursos presentes en distintos ámbitos, desde organismos internacionales, leyes educativas, hasta ensayos, reflexiones y propuestas de expertos e intelectuales dedicados al estudio de la educación. No es más que una aproximación a unas formas de entender la educación desde unas esferas que no están directamente involucradas en la vida cotidiana de las escuelas. En este sentido, son los propios actores sociales los que, en definitiva, y a través de sus propias lógicas de acción, adaptan o rechazan las, supuestamente, nuevas premisas.

Lo que se plantea es la necesidad de cambiar el sistema educativo, de ajustarlo, de readaptarlo a los cambios que se han desarrollado en todos los ámbitos de la vida social. Es obvio que las transformaciones que están teniendo lugar en la sociedad están afectando a muchas vivencias sociales. Estamos ante unas estructuras sociales crecientemente multifacéticas (heterogeneidad en los roles, funciones,

tareas, posiciones económicas, políticas y sociales) que tienden a complejizar las estructuras de identidad y la orientación para la acción social, pero al mismo tiempo lo que no parece haber cambiado es que el modelo social necesario para no estar excluidos socialmente sigue siendo¹: tener un trabajo de cierta calidad, poder acceder a una vivienda, poder formar una familia, gozar de un cierto nivel de consumo y disfrutar de una determinada condición ciudadana.

En estas coordenadas, se ha ido construyendo un armazón discursivo que, con matices, tiene como finalidad asumir como legítimo, como natural el orden social vigente. Las lógicas educativas que describiremos tienen los siguientes rasgos en común: pretenden adaptarse a los nuevos tiempos económicos, políticos y culturales, y encuentran su máxima justificación precisamente en la necesidad de cambiar la educación para adaptarse a nuevas situaciones; en su construcción están presentes planteamientos o premisas que podríamos entender, en una primera aproximación, como contradictorias u opuestas, pero si nos fijamos en los esquemas legitimadores del capitalismo actual, comprobamos que existe más bien cierta coherencia, porque quizá la esencia actual del capitalismo es naturalizar sus contradicciones.

Se trata de un marco ideológico que se está convirtiendo en hegemónico y que, sin lugar a dudas, cuenta con muy poca o casi nula resistencia, contribuyendo al proceso de aceptación y asimilación de los nuevos formas del capitalismo. En términos generales, encontramos una falta de posicionamiento crítico. No se cuestiona el modelo capitalista, ello es comprensible entre los expertos y políticos cercanos a los organismos internacionales y a las tesis neoliberales, pero resulta más sorprendente entre los intelectuales y especialistas en educación, supuestamente progresistas. Ello también es extensible a los especialistas de Sociología de la Educación, pues nos encontramos con que la misma idea de crítica² ha desaparecido en gran parte de las producciones sociológicas dedicadas a la educación.

Concretamente intentaremos demostrar que los «nuevos discursos» dan respuestas y orientan hacia dónde dirigir el sistema educativo en relación a sus clásicas funciones en las sociedades desarrolladas: socialización, selección y educación, e indirectamente responden a las viejas cuestiones, que, a nuestro juicio, no por vie-

¹ TEZANOS, J.F. (2004): «Revolución tecnológica y cambios socio-culturales. Nuevas identidades en las sociedades tecnológicas avanzadas» en TEZANOS, J.F. (Ed.): *Tendencias en identidades, valores y creencias*, Madrid, Ed. Sistema, p. 54.

² Entendemos que la crítica, siguiendo a Boltanski y Chiapello, cobra sentido dentro de la diferencia existente entre un estado de cosas deseable y un estado de cosas real, o, dicho de otra forma, el trabajo de la crítica es «la codificación de lo que 'no va bien' y la búsqueda de las causas de esta situación al objeto de encontrar soluciones» (p. 91). Obviamente dentro de esta tarea está el reconocer que «el capitalismo ha evolucionado en dirección a una reducción de las formas más antiguas de opresión, al precio de un reforzamiento de las desigualdades» (p. 90). Ver: BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal. Es en este sentido donde encontramos una ausencia de trabajo crítico en la sociología de la educación. Ver también: CABRERA MONTOYA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci», *Tempora*, núm. 17-18 y PÉREZ SÁNCHEZ, C.N. (2000): «Las sociologías de la educación y las prácticas educativas alternativas», en *Tempora*, núm. 3, Segunda Época.





jas, superadas, de la igualdad de oportunidades económicas, sociales y culturales y la movilidad social. Las respuestas están cargadas de idealismo y retórica, en la misma línea que la corriente mayoritaria del pensamiento pedagógico³, separadas, en muchas ocasiones, de los hechos y de la realidad, y vinculadas, en la mayoría de los casos, a un deber ser.

Las lógicas que hemos seleccionado se han construido y desarrollado precisamente afianzando aún más si cabe el sentido idealista y prescriptivo, así la educación debe: centrarse en las necesidades y diferencias de los individuos; ayudar a construir ciudadanos democráticos y consolidar una sociedad intercultural; planificarse y organizarse para que los individuos aprendan a lo largo de todas sus vidas; ser escuelas de calidad y eficaces.

En términos generales, estos planteamientos sobre el sistema educativo implican una fuerte apuesta por la función educativa de la escuela frente a las funciones selectivas/distribuidoras, que, sólo en apariencia, pasan a tener un protagonismo menos marcado. Además, refuerzan la idea de la educación como solución a los problemas sociolaborales y morales. No se trata, obviamente, de ninguna interpretación novedosa, quizá lo novedoso está precisamente en el contexto en el que se prescriben los ideales.

¿Qué tipo de sujeto se está buscando?, o, en otro sentido, ¿qué importancia tienen la prescripción de todas estas premisas para los grupos menos favorecidos?, ¿les abre más oportunidades?, o ¿acaso ya hemos superado la necesidad de buscar alguna posibilidad de transformación social?

De alguna manera pretendemos responder a estas formulaciones indagando en las significaciones de las premisas, tal como son formuladas por parte de sus promotores y seguidores, en las que se sostiene parte del discurso hegemónico en educación.

LA CENTRALIDAD DEL SUJETO

Empezamos con una lógica que está presente en todas las demás, las atraviesa; sin embargo, tiene la suficiente entidad como para dedicarle un espacio de debate y reflexión.

Una de las pautas del capitalismo actual es la ilusión de ser único, presente tanto en el consumo (grandes campañas de publicidad centradas en procurar aumentar la impresión de ser alguien, intransferible) como en la organización del trabajo (colaborador, emprendedor, desigualdad de remuneraciones). El individuo se convierte en el personaje central, capacitado para escoger y creador de su propia identidad; los actores deben involucrarse, hacer proyectos, desarrollar su autonomía, de manera controlada, deben construir su propia experiencia.

³ MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo de la red*, núm. 3 y 4.

Los individuos son el centro, pero la construcción de sus identidades no parece una tarea fácil. Los roles sociales se han debilitado, se ha modificado el sentimiento de pertenencia social, se ha pasado de la identificación en los roles profesionales a unas búsquedas fluidas y variadas. La flexibilidad en la construcción de las identidades está provocada, entre otras cosas, por la pérdida de protagonismo y de fuerza interpretativa de las clases sociales⁴ y por la transformación del mercado laboral. Por un lado, frente al poder identitario de la clase social de pertenencia, en la actualidad parecen primar los marcos microscópicos como los grupos de colegas, los conciudadanos de la misma edad y sexo, las personas con las que se coincide en modas, gustos, aficiones⁵. En cierto modo, se sustituyen las clases sociales por el sentido de clases de vida. Por otro, con la transformación de los tipos de empleos y las condiciones de trabajo (entre otros, el incremento de la precariedad laboral) aumenta la exclusión y la vulnerabilidad social, y provoca que las experiencias vitales y laborales se vuelvan más fragmentarias y atomizadas⁶.

Ha triunfado el individualismo, el sujeto está en la obligación de construir su propio sentido de la vida, pero también está expuesto a todo⁷, a su responsabilidad en el éxito y en el fracaso. Se impone el sentido no determinista, pues se interpreta que los sujetos son constructores activos de sus vidas, no reflejos pasivos de las circunstancias, pero ello no significa que en realidad no lo sean. Y es que los desafíos a los que se enfrentan los sujetos están socialmente construidos y repartidos. Por ejemplo, y entre otros, la precariedad laboral y el paro pueden convertirse en riesgos que se cargan a las espaldas de los individuos y no de las políticas laborales. Por tanto, el peligro es evidente: la asimilación de situaciones como propias cuando tienen más que ver con condiciones estructurales que con rasgos personales, y, consecuentemente, la deriva hacia la aceptación de un modelo social esencialmente desigual.

⁴ En el siglo pasado la clase social no es sólo un conglomerado de individuos, sino un verdadero grupo social que comparte y tiene conciencia de compartir, quizás no un destino, pero por lo menos una experiencia, intereses y antagonismos con otras clases. La elevación del nivel de vida de los obreros desde la segunda guerra mundial, su acceso a determinados bienes de consumo, una disminución de sus efectivos desde la década de los 70, ha propiciado la teoría de la absorción de todas las clases, y de forma particular de la clase obrera por una vasta clase media. El modo de vida obrero pierde cada vez más sus contornos culturales y la capacidad para dotar a sus miembros de un sentimiento de exterioridad social. En definitiva, el agotamiento de la identidad se manifiesta en aspectos como: el voto obrero menos identificable como voto de clase; el alejamiento del lugar de trabajo y el de residencia; hábitos de consumo cada vez menos característicos. DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, p. 103.

⁵ TEZANOS, J.F. (2004): art. cit., p. 38.

⁶ SENNET, R. (2001 a): «La calle y la oficina: dos fuentes de identidad», en GIDDENS, A. y HUTTON, W. (Eds.): *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona, Tusquets. VILLALÓN, J.J. (2004): «Identidades individuales y participación cívica en las sociedades tecnológicas avanzadas», en TEZANOS, J.F. (Ed.): *Tendencias en identidades, valores y creencias*, Madrid, Ed. Sistema.

⁷ VERDÚ, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo flexible*, Barcelona, Anagrama, p. 202.

En el ámbito educativo este planteamiento es asumido casi como natural, pues precisamente en las escuelas se priorizan los rasgos individuales y conductuales como fuente de explicación y justificación del propio trabajo escolar. Obviamente ello es fruto de la interiorización, por parte de los distintos agentes educativos, de las premisas ideológicas del sistema educativo que se concretan en la cultura escolar⁸, y de las teorías psicológicas y pedagógicas que han dominado en el pensamiento y en las prácticas escolares⁹.

Una vez que se entiende como garantizada la democratización de la enseñanza, se proclaman como retos la diferencia y la equidad. Con la equidad se quiere hacer referencia a la especificidad, a la diferencia, desde la igualdad. Ahora bien, esta premisa está basada en una confusión, por cierto frecuentemente presente en las políticas educativas, entre individuos y posiciones¹⁰. Claramente, el punto de partida de la igualdad es irreal, pues las posiciones estructurales condicionan a los sujetos.

En términos generales, estas apuestas van vinculadas a un mayor énfasis en las tesis individualistas; la revalorización del rol del alumnado, y sus familias, en los procesos de decisiones escolares (optativas, itinerarios, trayectorias escolares, elecciones de centro, etc.), y en el desarrollo de una educación de calidad. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E., aprobada en el 2005) recoge lo siguiente, al respecto:

El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de su hijos y con la vida de los centros docentes¹¹.

La consecuencia que se puede extraer es clara: achacar el fracaso o la reducción de expectativas a la «libre» decisión de los alumnos, «naturalmente» diversos, o a la falta de vinculación y compromiso de las familias con el trabajo escolar.

⁸ Cultura escolar que se ha basado en la igualdad de oportunidades y en el otorgamiento del valor de la excelencia como fórmula de justificación de las diferencias y de la jerarquización; la promoción escolar y la movilidad social van indisolublemente unidas a la implantación de la igualdad formal. El enfoque funcionalista es el que ha justificado y argumentado estos planteamientos de forma explícita.

⁹ Actualmente parecen dominar las pedagogías psi en la teoría y las prácticas educativas. En general, las ciencias humanas, y «las disciplinas psi en particular [...] no pueden ser contempladas a través de una progresión lineal hacia descripciones cada vez más precisas y científicas de lo que constituye su objeto. Su 'objeto' es el resultado de un proceso de construcción y de producción que no puede ser desligado de sus imbricaciones con las relaciones de poder», TADEAU DA SILVA, T. (1999): «Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales», en *Archipiélago*, núm. 38, pp. 59-60.

¹⁰ MARTÍN CRIADO, E. (2004): art. cit., p. 3.

¹¹ MEC (2006): *Ley Orgánica de Educación*, BOE, núm. 106, Madrid, p. 17.160.



Se impone la idea de que los actores individuales eligen racionalmente¹² y que las instituciones educativas son mercados¹³ neutrales, naturales y gobernadas por el mérito y el esfuerzo. En España, uno de los debates cercano a estas premisas tiene que ver con la libertad de elección de centros. Después de varias décadas de consolidación de dos redes de centros escolares (públicos y privados, gran parte de éstos sostenidos con fondos públicos, «concertados»), se refuerza la enseñanza privada, respaldada por el derecho constitucional a elegir centro escolar. Las familias tienen derecho a elegir centro, aunque unas más que otras; los centros educativos seleccionan alumnado, también unos más que otros. Así, las prácticas de muchos colegios privados concertados y de algunos públicos van en la línea de mantener tanto una homogeneidad social interna como unas claras diferencias educativas¹⁴. Los redactores de la LOE, conscientes de esta situación, regulan una distribución equitativa del alumnado. El objetivo es que el alumnado, sobre todo los de integración tardía, incorporados dentro de los alumnos con NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) sean distribuidos de forma más equitativa¹⁵. Uno de los peligros de dicha medida es precisamente «el vulnerar el principio mismo de libertad de elección: «con el difuso criterio de su necesi-

¹² La «elección racional» como orientación teórica de las ciencias sociales, aun habiendo distintas versiones, cuenta con tres argumentos básicos: 1º los individuos toman decisiones racionales con arreglo a fines, 2º dadas sus preferencias (elemento subjetivo de la acción) y 3º teniendo en cuenta cuáles son las restricciones en las que pueden tomar decisiones (elemento objetivo de la acción). Ver: MARTÍNEZ GARCÍA, J.S (2004): «Tipos de elección racional» en *Revista Internacional de Sociología*, núm. 37, pp. 139-173. Para Boudon, como representante de dicha orientación, «la única proposición de tipo final considerada es que los individuos se comportan de tal manera que eligen la combinación costo-riesgo-beneficio más 'útil'», VAN HAECHE, A. (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a Sociología de la Educación*, Madrid, Miño y Dávila Editores, p. 51.

¹³ Hasta cierto punto se ha impuesto el concepto de mercado en el ámbito educativo. Sin embargo, el hecho de que exista control y regulación de los gobiernos en los procesos de elección de proveedores por parte de los usuarios hace que no podamos hablar de mercados sino de cuasi-mercados en relación a un servicio público como es la educación. Ver: WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa*, Madrid, Pomares-Corredor, p. 79. El ejemplo más paradigmático es el desarrollado en el Reino Unido, en donde se han aplicado políticas encaminadas a desarrollar los principios de mercado, son éstos los que clasifican a los centros y son los padres, mediante el conocimiento de los resultados de datos comparativos de rendimiento de los centros, los que deciden el futuro de dichas instituciones. Ver: PRADA VICENTE, M.ª Dolores (2002): «Diversidad y diversificación en la educación secundaria obligatoria: tendencias actuales en Europa», en *Revista de Educación*, núm. 329, pp. 77-82.

¹⁴ Según datos del MEC del curso 2001-2002, recogidos por Bonal y otros, el 70% de alumnado de 4º de la ESO, de los centros públicos promocionan frente al 85% de los centros privados. Ver: BONAL, X.; RAMBLA, X.; CALDERÓN, E. y PROS, N. (2005): *La descentralización educativa en España*, Barcelona, Fundació Carles Pi i Sunyer, p. 123.

¹⁵ Según datos del MEC, en el curso 2005-2006, el 82,1% de alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, frente al 17,9% que lo está en centros de entidad privada. La evolución del curso 2001-2002 a este último curso es de: más tres puntos porcentuales para los primeros y tres menos para los segundos. MEC (2006a): *Las cifras de la educación en España. Edición 2006*, <http://www.mec.es>. En cualquier caso, sabemos que ni todos los centros públicos acogen su cuota de inmigrantes ni todos los privados la rechazan. Además debemos también tener en cuenta que la distribución geográfica choca con la distribución equilibrada de inmigrantes. Ver: CARABAÑA, J. (2006): «Una nueva ley de educación», *Clave*, núm. 59, p. 34.

dad de apoyo, los alumnos quedan divididos en dos clases: los normales y los que son una carga para los centros. Los primeros pueden elegir, tienen derechos, son sujetos; los segundos no pueden elegir, son distribuidos, son tratados como objetos»¹⁶.

La evolución social parece encaminada a favor de la enseñanza privada, tanto por el crecimiento de la clase media de profesionales y administrativos, como por la disminución de la natalidad y tamaño de las familias¹⁷. Además, los procesos de elección/selección de las escuelas son utilizados, fundamentalmente, por la clase media como un mecanismo para atenuar la creciente inseguridad a la que se enfrentan sus hijos e hijas. Tezanos¹⁸, basándose en las Encuestas sobre Tendencias Sociales de varios años, plantea que resultan especialmente significativas las apreciaciones sobre las oportunidades vitales que se estima tendrán las nuevas generaciones: sólo un 45,2% de los españoles creen que vivirán mejor que ahora con una clara tendencia decreciente de casi cinco puntos en sólo cuatro años. Y plantea la hipótesis sobre un posible ciclo de movilidad social descendente para los hijos de familias de clase media. Es indudable que algunos sectores de las clases medias se perciben como más vulnerables y menos seguros de la reproducción a través de la escuela: «los cambios acaecidos en la esfera económica y en la esfera de la vida privada han sido lo suficientemente profundos como para que el mundo familiar funcione cada vez menos como una red de protección, sobre todo para garantizar a los hijos posiciones equivalentes a la de los padres, sin que la escuela, a la que desde la década de los 60 se había transferido masivamente el trabajo de reproducción, esté en condiciones de satisfacer las esperanzas que se habían depositado en ella»¹⁹.

Es evidente que el sistema de elección no afecta por igual a las distintas clases sociales y que son los padres de clases medias y alta los que cuentan con más ventajas, «tienen más posibilidades de poseer el conocimiento, la capacidad y los contactos para decodificar y manipular unos sistemas de elección y de reclutamiento cada vez más complejos y menos regulados. Cuanto menor es la regulación, mayor es la posibilidad de emplear procedimientos informales. Además, la clase media también tiene más posibilidades de hacer transitar a sus hijos por el sistema»²⁰. En resumidas cuentas, estas familias tienen más posibilidades de poseer el conocimiento informal y la capacidad (*habitus*) para decodificar y utilizar los mecanismos de mercantilización en su beneficio.

LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Nos queda claro que el sujeto es el núcleo de acción, de decisión, de elección, es el responsable de su existencia. Sin embargo, desde el poder, desde los

¹⁶ CARABAÑA, J. (2006): art. cit., p. 35.

¹⁷ *Ibidem*, p. 34.

¹⁸ TEZANOS, J.F. (2004): art. cit., p. 53.

¹⁹ BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *op. cit.*, pp. 25-26.

²⁰ APPLE, M. (2001): *Educación como Dios manda*, Barcelona, Paidós, pp. 96-97.

discursos pedagógicos dominantes y desde las reformas se suele partir de la idea de que no es legítimo cualquier tipo de sujeto y de que la educación escolar es un espacio privilegiado (único) destinado a la formación y moralización de los individuos. En general, se interpreta que la educación debe formar a sujetos capaces de construir su propia vida dentro, eso sí, de las reglas democráticas, y ello significa, concretamente, defender un currículo escolar que apueste por el desarrollo de dos tipos de habilidades: por un lado, las relacionadas más directamente con el sentido cívico, desarrollo de la tolerancia y de reconocimiento y apoyos mutuos; y, por otro, el tratamiento de habilidades como las relaciones interpersonales, la comunicación, la introspección, el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, trabajar en equipo, etc. Vamos a identificarlas con dos tipos de formación, «moral cívica» y de «inteligencia emocional», respectivamente.

En la LOE, como ley adaptada a su tiempo, encontramos justamente la concreción de lo que venimos comentando, así se entrecruzan habilidades más directamente orientadas a saber vivir en una sociedad democrática con las habilidades personales, coincidentes con las que demanda el nuevo modelo de empresa. Al igual que instituciones como la UNESCO, en esta ley se recoge el sentido de que la escolaridad sirve, sobre todo, para «preparar para la vida ordenada y la comunidad razonable»²¹. De los 11 fines para el sistema educativo, propuestos en dicha ley²²,

²¹ CABRERA MONTOYA, B. (2004): «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica», en MONREAL, J. (Dr.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Thomson-Civitas, p. 589.

²² «a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos
b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
g) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio y el deporte.
i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento», MEC (2006b): *op. cit.*, p. 17.165.

sólo tres hacen referencia explícita a la naturaleza instructiva y selectiva del sistema educativo, el resto podríamos encuadrarlo como objetivos morales más que cognitivos²³. Además, se defiende la inclusión de una nueva asignatura, «Educación para la ciudadanía», que se introduce en el currículo de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato, y está destinada a «profundizar en aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos»²⁴, intentando reforzar, lógicamente, el consenso y la cohesión social.

Junto a esta última reforma, proliferan proyectos y expertos²⁵ que tratan de desarrollar y cultivar el civismo como fórmula para: –desactivar la apatía del alumnado que va a la institución escolar (sobre todo en secundaria) como excusa para no estar en casa o para encontrarse a sus amigos; –compensar el escaso papel de las familias en la educación de sus hijos e hijas; –desarrollar la armonía y cohesión social; –aumentar la calidad de la democracia y solidaridad. La tesis central es que la educación escolar tenga un papel decisivo y activo en la construcción de la «buena ciudadanía». Existen distintas concepciones y definiciones en relación a la ciudadanía: cosmopolita, global, crítica, social responsable, multicultural, intercultural, diferenciada, económica. En general se apuesta por la activación de dos dimensiones: una política y otra psicológica; se pide, respectivamente, una ciudadanía activa y responsable²⁶. De todas las concepciones apuntadas, una de las que ha calado más ampliamente en el discurso educativo es la de interculturalidad.

En el «Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI» de la UNESCO se señalaba «Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás», como objetivo. Con ello se pretende lograr una serie de objetivos generales para todos los ciudadanos pero también específicos para la población inmigrante. Con respecto a las fases u objetivos para todos está el descubrimiento del otro y el tender hacia objetivos comunes. Se entiende que toda sociedad democrática requiere, como elementos básicos entre sus miembros, el reconocimiento y apoyo mutuos. Como fases a cubrir exclusivamente por los inmigrantes, el Informe señala la integración social y la

Esto no resulta demasiado significativo si nos fijamos en la declaración de los fines en las anteriores leyes, en todas ellas se recogen ambas funciones del sistema, lo curioso es que en esta nueva ley se añaden dos fines diferentes, con respecto a su antecesora LOGSE, que tienen que ver con «los nuevos tiempos», éstos son el *f* y el *k*. Son estas dos referencias a la importancia del sujeto en todas sus dimensiones las que redimensionan el sistema educativo en sus funciones educativas.

²³ PARSONS, T. (1991): «El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana», en *Educación y Sociedad*, núm. 6, p. 180.

²⁴ MEC (2006): *op. cit.*, p. 17.163.

²⁵ Por ejemplo, el Proyecto ATLÁNTIDA; SÁNCHEZ, J. (Mayo 2006): «Un instrumento de la educación para la ciudadanía», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357. Revisando los trabajos publicados en esta revista nos encontramos con que este tema ha tenido y tiene una posición destacada en los objetivos y fines de la misma.

²⁶ CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002): «Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural», en BARTOLOMÉ PINO, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía*, Madrid, Narcea, p. 82.



integración política²⁷. Finalmente, y de nuevo para todos los ciudadanos se pretende abocar hacia una educación intercultural²⁸.

En el discurso hegemónico, que sirve de almacén ideológico para las políticas y reformas educativas, la interculturalidad es el ideal, la meta expuesta como necesidad democrática. Sin embargo, en demasiadas ocasiones se parte de planteamientos, cuando menos revisables. Veamos:

- 1) Se parte de una relación recíproca entre el grupo inmigrante y el autóctono, cuando ni uno ni otro son homogéneos. Así, tanto las políticas con tendencias etnocéntricas como las que se basan en supuestos relativistas, carecen de un análisis de la heterogeneidad social sobre el grupo de inmigrantes²⁹, diagnóstico que también ha fallado en las políticas basadas en la igualdad de oportunidades, respecto al grupo autóctono, culturalmente hablando.
- 2) Se identifica bajo claves culturales unos problemas que van más allá de la dimensión cultural. El énfasis en la esfera cultural esconde «que el verdadero problema se encuentra en las desigualdades sociales, en la desigualdad de acceso a los bienes que poseen los grupos culturalmente minoritarios o disminuidos»³⁰. Esta tendencia no sólo está presente en los discursos y proyectos de reformas sino también el devenir de la sociología crítica de la educación, que en muchas ocasiones resalta «lo cultural», olvidando las realidades estructurales que sientan los límites de la gente real³¹.
- 3) Se parte del prejuicio de que cuanto mayor número de inmigrantes, mayor posibilidades de fracaso escolar³², y más cantidad de situaciones conflictivas e incívicas. Sin embargo, empíricamente se comprueba que a origen social

²⁷ Martuccelli señala que «en todas las democracias occidentales, los colectivos de inmigrantes se caracterizan por fuertes indicadores objetivos de asimilación cultural. Digo bien de asimilación cultural. Y, sobre todo, que la gran mayoría de colectivos de inmigrantes residen en estos países, participan y están de acuerdo con los principios esenciales del pluralismo político», MARTUCCELLI, D. (2002): «La transformación de los mecanismos de integración social», en *Hika*, núm. 132. <http://www.hika.net/zenb132/> p. 2.

²⁸ En el desarrollo de los discursos y planteamientos sobre la diversidad y pluralidad cultural, los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad se han planteado como conceptos diferentes, aunque realmente las diferencias entre muchos de sus variantes y enfoques no son tan evidentes; cuentan, eso sí, con raíces geográficas diferentes. Así Estados Unidos ha utilizado mayormente el término y suele tener un matiz más bien descriptivo, tiende a reflejar lo que es una realidad pluricultural innegable; el interculturalismo es un concepto más usado en Europa, con un carácter esencialmente prescriptivo, y más orientado a lo que debe existir y no existe.

²⁹ ZAMORA FORTUNY, B. (2005): «Inmigrantes y educación. Todos diferentes, todos desiguales», en *Tempora*, núm. Extraordinario.

³⁰ MARTUCCELLI, D. (2002): art. cit., p. 2.

³¹ APPLE, M. (2002): «Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, p. 238.

³² En este sentido, se normaliza el poner límites, cuotas, un número de umbral. Por ejemplo, ver la propuesta del Defensor del Pueblo, citado en el artículo de NAÏR, S. (2003): «Educar para la integración», en *El País*, 29 de junio. Ver también el planteamiento de la LOE sobre el reparto equitativo de los alumnos y alumnas con NEAE, entre los que se encuentran los inmigrantes y que ya hemos comentado.



semejante, el alumnado de origen extranjero obtiene resultados iguales o similares a los autóctonos. Lo que también es fácilmente comprobable es que las familias de clase media, que son las que controlan el «útil escolar», no desean llevar a sus hijos a escuelas con gran heterogeneidad social³³.

- 4) Por último, se identifica a la escuela como espacio privilegiado para resolver los problemas derivados de las actitudes conflictivas de los jóvenes inmigrantes. Sobre esto parece razonable pensar que puede influir tanto o más que las políticas escolares, los fracasos de los modelos de integración socioeconómica. Y es que, generalmente, se trata de un problema de índole social que tiene evidentes consecuencias en la escuela, y no tanto de un problema de diferencia cultural que la escuela no sabe afrontar³⁴.

Con todo, y a la vuelta del discurso sobre la interculturalidad, podríamos sospechar que su principal función es precisamente ideológica y social³⁵ consistente básicamente en la elaboración de buenas intenciones y en la producción de una imagen amable y satisfecha de nosotros mismos, ocupando un lugar importante en la construcción de nuestra propia identidad.

Pero habíamos señalado que también se apuesta por formar en habilidades más ligadas con lo que podríamos llamar «inteligencia emocional», y que curiosamente coinciden con las demandas de la nueva empresa capitalista.

Frecuentemente la defensa de este tipo de aspectos relacionados con la personalidad, carácter y emoción de los sujetos, aparece junto a una visión crítica sobre la escuela: sobre su desajuste, sobre su incapacidad para adaptarse a los nuevos tiempos, a las prácticas del «nuevo espíritu del capitalismo»³⁶, sosteniendo que fue mucho más fácil aproximar la estructura del aula a una réplica del taller³⁷ que a los nuevos modelos de empresa.

Sorprende cómo la crítica queda exclusivamente centrada en el mundo de las escuelas, y no en el modelo social, económico y político vigente. Pareciera que son aquéllas las únicas responsables y las que impiden que los individuos se eduquen en unas claves aceptadas acriticamente como ideales: emprendedores, activos, comunicativos, solidarios, democráticos.

³³ Recordemos al respecto los datos de matriculación de los inmigrantes por entidad: en el curso 2005-06, el 17.9% del alumnado extranjero lo estaba en centros privados; especialmente «destinados» a las familias de clase media.

³⁴ MARTUCCELLI, D. (2002): art. cit., p. 5.

³⁵ LARROSA, J. (2003): «¿Para qué nos sirven los extranjeros?», en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (Coord.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre la educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial, pp. 51-71.

³⁶ Enguita hace una clara referencia al título de la obra de Boltanski y Chiapello, estos autores llaman explícitamente «espíritu del capitalismo» a la «ideología que justifica el compromiso con el capitalismo», ver: BOLTANSKI y CHIAPELLO (2002). *op. cit.*, p. 41.

³⁷ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): «La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X.M. y RODRÍGUEZ, R.: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Madrid, Octaedro, p. 20.



Aún hay más, pues algunos se plantean que la defensa de aspectos estrictamente intelectuales en la formación de los alumnos significa que continuamos con una visión elitista de la educación³⁸. Pero, ¿el que las escuelas se dediquen a trabajar con su alumnado habilidades como las relaciones interpersonales, la comunicación, la introspección, el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, la creatividad, la solidaridad, trabajar en equipo, etc., nos convierte en defensores de posturas más democráticas?

Frente a este tipo de relaciones causales, nos gustaría más bien preguntarnos por las posibles consecuencias de enfatizar la función educativa frente a la instructiva, presente en todo momento en las propuestas analizadas. Y al menos vemos dos de cierta envergadura:

- 1) Se refuerza la legitimidad de las desigualdades; puede aumentar la brecha entre los que acceden a un conocimiento elaborado (ricos en conocimiento) y los que sólo son buenos ciudadanos. En la misma línea, parece ir un cierto cuestionamiento de los principios meritocráticos, al menos tal como los conocemos³⁹, en aras de unos méritos más dependientes aún del capital social y cultural de los sujetos y sus familias. De todo ello cabe resaltar la importancia que se le concede a la educación social, considerándola como un bien necesario aunque sea esencialmente intangible y vinculado a la conformación de gustos y maneras sociales. Además, es obvio que no se adquieren a una edad tardía, y que se construyen y distribuyen socialmente de forma desigual. Así, «todo y nada puede tener un valor académico y potencialmente para el trabajo, especialmente características de personalidad que, no hay que ser muy sagaces, parecen corresponder a los universos culturales de clase media, como ‘capital cultural incorporado y objetivado’, que se personalizan como características de subjetividad con valor académico y económico»⁴⁰. Además, y por otro lado, si nos fijamos en el plano de las escuelas: ¿todas las escuelas reflejan el énfasis en el aspecto formativo frente al instructivo? De forma hipotética nos atrevemos a plantear que el discurso de la excelencia, de

³⁸ FEITO, R. (2006): «Otra mirada sobre la denominada ‘pedagogía zen’», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 358, p. 94.

³⁹ Las escuelas en las democracias occidentales se han expandido bajo el principio de la igualdad de oportunidades, igualdad en el acceso y desigualdad de resultados, utilizando como medida básica el mérito académico. Las sociedades occidentales necesitan inventar una ficción creíble que «haga el desempeño desigual de los alumnos el producto de su mérito concebido como la manifestación de su libertad y, por ende, de su igualdad». El mérito es, tal vez, más una creencia que un hecho, pero se trata de una creencia necesaria, y en este sentido resulta difícil imaginar un principio de justicia escolar alternativo a la igualdad meritocrática y tan fuerte como ella. Dicho principio se basa además en la responsabilización individual del fracaso y en deshacerse de culpabilidad por parte de aquellos que triunfan; triunfos ligados en ocasiones a herencias manifiestamente injustas en una sociedad democrática en la que los individuos deben ser el producto de sus propias obras. DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa, p. 32 y 35.

⁴⁰ CABRERA MONTOYA, B. (2004): art. cit., p. 581.



la promoción de talentos, de la eficacia escolar está presente de forma más decidida en los centros privados, o en centros de determinada titularidad pública. En función sobre todo de sus «clientes» optan (tanto en sus proyectos curriculares, en sus idearios, como, sobre todo, en sus prácticas) por una reproducción meritocrática y por una selección escolar explícita frente a la conformación de currículos más formativos y educativos (con una selección mucho más implícita, oculta). De estos se hacen, mayormente, eco los centros con mayor tipo de problemáticas sociales y escolares, que suelen ser de titularidad pública, y a los que acuden mayoritariamente alumnado de origen subalterno.

- 2) Aumento del control social. Parece que las escuelas se deben consagrar a fabricar (socializar) un modelo de ciudadano perfectamente responsable, que se autocontrole, a través de la educación y del civismo. Los mecanismos de control social se hacen menos visibles y también más eficaces. Se ha producido un cambio en la posición del sujeto⁴¹, de «*homo oeconomicus*» (se comporta en pro de su propio interés y es relativamente apartado del Estado) al «hombre manipulable», que es creado por el Estado y que continuamente es motivado a ser «perfectamente responsable». Pareciera que la meta hacia la que avanza la democracia en su conjunto es convertir a cada ciudadano en un policía de sí mismo; más concretamente «se trata de reducir al máximo el aparato visible de coacción y vigilancia; de camuflar y travestir a sus agentes; de relegar en el individuo mismo, en el ciudadano anónimo, y a fuerza de responsabilidad, civismo y educación, las tareas decisivas de la vieja represión»⁴². La escuela parece contribuir a la forja de la subjetividad única en un contexto basado en el avance de las democracias liberales en el exterior y en una inquietante docilidad de la población, con el consiguiente letargo de la disidencia y del criticismo⁴³. Asistimos a un momento donde el poder gubernamental se instala en la construcción de las subjetividades, se trata de una forma de igualación institucional que nos impide dirigir la mirada sobre el carácter estructural de la desigualdad.

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Si apenas encontramos resistencias a la activación de los mecanismos de control sobre los ciudadanos, menos existen en relación a un tema que se ha convertido en estrella, de los discursos y políticas gubernamentales: la calidad.

La cultura de la calidad irrumpe con fuerza en el mundo de la educación a partir de la década de los 80; en la década de los 90 se imponen en Europa políticas

⁴¹ APPLE, M. (2002): art. cit., p. 230.

⁴² GARCÍA OLIVO, P. (2005): *El enigma de la docilidad. Sobre las implicaciones de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Barcelona, Virus Editorial, p. 119.

⁴³ *Ibidem*, p. 110.

encaminadas a la búsqueda de calidad en educación. Una vez se ha alcanzado la extensión de la educación a los niveles no obligatorios y la democratización de la enseñanza, el objetivo parece ser lograr una mayor excelencia educativa. Se trata de un concepto de difícil definición, delimitación y consenso, y de una expresión sólo aparentemente nueva pues la historia pedagógica contemporánea nos revela que la búsqueda de calidad y excelencia educativa ha estado siempre presente, al menos en sus intenciones, desde el s. XIX en las realizaciones institucionales de los sistemas nacionales de educación⁴⁴.

Las agendas políticas occidentales se han centrado en dos principios de calidad, formalmente contradictorios: los marcadamente economicistas y eficientistas, y los que proclaman que la calidad educativa es sinónimo de equidad social. Si nos fijamos en los organismos internacionales, encontramos una buena representación de ambas tendencias, respectivamente, en la OCDE (Informes PISA) y en la UNESCO («La calidad de la educación para todos los jóvenes: retos, tendencias y prioridades», tema central de la 47ª sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, 2004). Con una postura más ecléctica se han desarrollado los últimos informes de la Comisión Europea («Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación», 2006) y la propia LOE (con claras referencias a la calidad y la equidad, estuvo precedida por un documento previo de debate titulado «Una educación de calidad para todos y entre todos»).

En muchos países desarrollados prima un concepto restringido de calidad, derivado de la herencia liberal anglosajona en la que existe una llamada permanente a las «escuelas efectivas», a «la mejora de las escuelas»⁴⁵. Bajo esta concepción: –se defiende una dedicación preferente de la escuela en la potenciación de competencias consideradas claves, concretamente en la enseñanza de lectura, escritura, cálculo matemático y las ciencias físico-naturales, aunque en la actualidad debaten sobre la pertinencia de incorporar cambios derivados de la transformación en la naturaleza del conocimiento; –se define el rendimiento educativo en función de un conjunto cerrado y fragmentado de criterios aplicados a tests. En este sentido las investigaciones sobre eficacia escolar han desempeñado un papel fundamental en la reconceptualización de la escuela en la que actúa el discurso de gestión y la tecnología de medición y vigilancia organizativa. De entre los efectos y defectos del modelo de eficacia escolar encontramos que desaparece en las explicaciones sobre el rendimiento y niveles de logro del alumnado las características económicas y sociales, y únicamente se fundamenta como principal razón de los mismos a la escuela y al propio alumnado. Al no considerar seriamente la política de identidad y de diferencia de los centros educativos, les impide afirmar los objetivos más amplios de justi-

⁴⁴ GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIZ, M.J. (2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Madrid, Ediciones Académicas, p. 15.

⁴⁵ Nuevamente en el Reino Unido instituciones como la Oficina para Niveles Educativos, Centro Internacional para la eficacia y mejora del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. HAMILTON, D. (2001): «Los ídolos del mercado», en SLEE, R. y WEINER, G.: *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos eficaces y de la mejora de la escuela*, Madrid, Akal, pp. 21-30.



cia social y democracia⁴⁶, con lo que se favorecen a los privilegiados y se castigan a los desfavorecidos. En esta concepción y definición de calidad aparece con bastante claridad la naturaleza selectiva del sistema educativo, revalorizándose su función instructora y selectiva.

Frente a la concepción eficientista, la UNESCO proclama que la educación de calidad no sólo debe abarcar conocimientos básicos y competencias, sino también valores y comportamientos (empatía, compasión, honradez, integridad, la no violencia y el respeto a la diversidad) necesarios para vivir juntos en armonía y paz. Debe ser un proceso transparente no jerárquico, con participación de todos; que apueste por una educación integral que desarrolle una ciudadanía democrática y solidaria. En definitiva, propone la reelaboración de indicadores de calidad que incluyan los aspectos «que pertreche a los alumnos para el presente y los prepare para el futuro»⁴⁷. Al definir la calidad en educación en claves de valores, se apuesta por la función educativa y socializadora, e indirectamente también por la equidad en tanto que bajo esta definición son muchos más «los educados» que sobre una definición elitista o selectiva.

Pero es quizá en la LOE y en el documento antes señalado de la Comisión Europea donde se hace claramente el esfuerzo por combinar ambas definiciones. Así, la Ley Orgánica de Educación se plantea como uno de sus principales fundamentos el lograr «una educación de calidad para todos los ciudadanos». La combinación de calidad y equidad, al margen de los elementos más claramente retóricos, contiene las siguientes resoluciones más o menos concretas: –mejorar los resultados escolares y reducir las tasas de abandono escolar, fundamentalmente en la escolarización básica a través de una educación adaptada a las necesidades específicas del alumnado, ello implica un reconocimiento de todo aprendizaje y que sea transferible (así puede desaparecer el fracaso escolar); –atención a la educación precoz; –equilibrio entre centros públicos y privados-concentrados en relación al alumnado con necesidades educativas especiales; –descentralización, mayor autonomía a los centros; –fortalecimiento de los procesos de evaluación; –y, por supuesto, el profesorado y su formación, como factor decisivo para conseguir el éxito en tan importante labor.

La Comisión Europea define sus presupuestos (en gran parte de forma coincidentes con la LOE, por algo ésta señala como principio inspirador el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea) con unas claves reforzadamente eficientistas. No sólo porque hace una referencia explícita, desde el título, a la eficacia, definida como: «relación entre las aportaciones y los resultados. Los sistemas son eficientes si las aportaciones arrojan un resultado óptimo»⁴⁸, sino porque la mayoría de las argumentaciones sobre los cambios que debe acometer el sistema educativo están atravesados por una premisa conocida⁴⁹: inver-

⁴⁶ *Ibidem*, p. 13.

⁴⁷ GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIZ, M.J. (2005): *op. cit.*, pp. 39-40.

⁴⁸ COMISIÓN EUROPEA (2006): «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación».

⁴⁹ Son claras las referencias a los presupuestos básicos del funcionalismo y de la teoría del Capital Humano, teorías desarrolladas en los años 50 con gran difusión en relación no sólo a la



tir en educación implica obtener mayor beneficio tanto individual como a nivel colectivo, y tanto económico como de cohesión social. Por tanto, la eficacia se mide en relación a un enfoque de coste-beneficio en relación a la economía y armonía social. Veamos:

Las políticas de educación y formación pueden incidir muy positivamente en los resultados económicos y sociales, así como en el desarrollo sostenible y la cohesión social, si bien las desigualdades en materia de educación y formación acarrear enormes costes ocultos que no suelen reflejarse en las cuentas públicas. (...El abandono o la falta de titulación) incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia⁵⁰.

Recapitulando, si rescatamos uno de los ejes de nuestro análisis, encontramos que es notoria la relación de la interpretación «humanista» de calidad con el reforzamiento de la función educativa, y de la definición eficientista con la función selectiva. En esta línea, y a modo de sugerencias para la reflexión y, en todo caso, comprobación empírica, entendemos: que los intelectuales que proclaman la relevancia de la escuela en la formación cívica y democrática de los ciudadanos se encuentran más cómodos en la definición «humanista» de calidad; que los centros con una proyección clara en la maximización del rendimiento académico del alumnado apuestan por interpretaciones más eficientistas, y que nos cuesta avanzar en una definición de calidad más precisa, que vincule claramente la formación académica con la atenuación de las desigualdades sociales. Con respecto a esta última cuestión, una fórmula de calidad puede estar formulada en el siguiente interrogante: «¿qué debe saber y saber hacer el menos dotado de los alumnos a fin de que la escuela, por lo que respecta a su responsabilidad, le permita llevar una vida considerablemente buena?»⁵¹, pues si frente a la retórica pedagógica tenemos claro que una de las principales funciones de la escuela obligatoria, eso sí de forma implícita, es la selección, al igual que existe una obligación escolar para el alumnado, se debería reconocer una obligación de cultura común tendente a una igualdad de resultados.

En lugar de avanzar por esa ruta, veremos a continuación cómo se camina en la línea de que sea el sujeto el que asuma como una forma de vida, aunque concretamente no se sepa muy para qué ni por qué, estar continuamente formándose.

consolidación del enfoque hegemónico en la Sociología y Economía de la Educación, respectivamente, sino también en relación a la legitimación de determinadas políticas educativas. Llama la atención la presencia de este tipo de discursos en un contexto totalmente diferente, pues recordemos que ambas perspectivas se desarrollaron en una época de expansión educativa sin precedente, y de gran euforia sobre las posibilidades de la educación.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 3.

⁵¹ DUBET, F. (2005): *op. cit.*, p. 61.

APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA

La idea de que es la persona la que construye su propia trayectoria, su propia vida, que elige de forma más o menos racional unos estudios, unos bienes educativos, etc., se desarrolla en un contexto marcado por importantes cambios, tanto en las formas de integración profesional como en los modelos de formación. Las formas de integración profesional se caracterizan, entre otras cosas, por la fragmentación e inestabilidad del empleo y por la segmentación del mercado de trabajo⁵². Asistimos, además, a una crisis del trabajo como «oportunidad» social, caen las expectativas de tenerlo, sobre todo en condiciones razonables y con cierta calidad. Todo esto apunta a una crisis de los «actores», incluso con categorías de «no actores»⁵³.

Por otro lado, y desde el ámbito de la formación, el fenómeno más importante es el de la individualización de las carreras, y el cuestionamiento del modelo diploma/antigüedad en beneficio de nuevas modalidades de evaluación de las habilidades que acentúan el carácter individualizante y que exige de los trabajadores una movilización creciente⁵⁴. En el capitalismo flexible las cualificaciones y la experiencia pierden valor a favor de la capacidad de venderse y adaptarse. Y es que la cualificación no es sinónimo de empleabilidad, es una condición necesaria pero no suficiente. Esto es así en tanto que a lo largo de la vida profesional de un individuo va perdiendo fuerza la cualificación de partida, de tal forma que el trabajador necesita contar con fuertes niveles de empleabilidad (combinación de actitudes y mentalidad abierta para resolución de problemas), y con una formación continua. Además, en el nuevo modelo de empresa se le da mucha importancia a la implicación del personal y al nivel de sus motivaciones⁵⁵. El empresario con éxito se convierte en el

⁵² Entre un mercado primario que ofrece empleos estables, bien pagados, condiciones aceptables de trabajo y promoción; y un mercado secundario con trabajadores de estatus diferentes, precarios o inestables, salarios bajos, malas condiciones de trabajo, baja calificación y sometidos más fácilmente a despidos que los trabajadores del mercado primario. Se trata de una segmentación derivada de la naturaleza de los mismos empleos y no de las cualificaciones y aptitudes de los trabajadores. Ver: CASAL, J. (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (Coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pomares-Corredor, pp. 179-200; DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *op. cit.*, p. 140.

⁵³ Uno de los aspectos preocupantes es la naturalización de la exclusión social «tanto en su modalidad tradicional, donde los perdedores habituales siempre tienen una formación nula o precaria, como en las formas emergentes de marginación que tornan como no competitivas a personas cualificadas», en MORGENSTERN, S. (2000): «La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo», *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 6, núm. 111, pp. 10-11.

⁵⁴ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *op. cit.*, p. 150.

⁵⁵ En la década de los 90 se impone un modelo de empresa caracterizado por: un rechazo a la jerarquía, con promesas de igualdad formal y respeto a las libertades individuales; ataque a la planificación; preocupación, casi obsesiva, por la adaptación, cambio, flexibilidad. Empresas esbeltas: donde la fuente de productividad es la información. Donde se trabaja en red, con una organización del trabajo en equipo, o por proyectos, orientada a la satisfacción del cliente. No tienen jefes sino coordinadores (líder, ser excepcional, competente en muchas tareas, con una formación constante. Interpretan que la autoridad está ligada a la confianza). Ver. BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *op. cit.*, Madrid, Akal.



modelo de personalidad a imitar y se transmite la idea de que su poder lo puede alcanzar cualquiera⁵⁶.

El enfoque dominante sobre la organización del trabajo sostiene que es imprescindible desregular los mercados de trabajo, reducir los gastos públicos y flexibilizar la organización del tiempo. En la estructura laboral actual no *se está* en un trabajo sino que *se ocupa o se pasa*, más o menos temporalmente, por uno y otro empleo, a veces en situaciones muy diferentes entre sí. Por tanto, la supuesta linealidad estudio-paro-empleo ha dado paso a una mayor complejidad de situaciones y procesos en los itinerarios formativos y laborales.

La OCDE considera que la nueva generación que llega hoy al mundo laboral puede esperar seis o más cambios de trabajo a lo largo de su vida laboral; además calcula que el 40% de los trabajos no se ha inventado aún, lo que provoca que los sujetos necesiten renovarse permanentemente. Este nuevo escenario lleva a la justificación y a la proclamación de la necesidad de que el «aprendizaje sea a lo largo de toda la vida».

El debate sobre la formación permanente ha estado presente en el marco de los organismos internacionales desde la década de los 70. Actualmente, tanto la UNESCO como la OCDE apuestan por la idea de un «Aprendizaje a lo largo de toda la vida» aunque, como ya hemos visto en el enfoque sobre la calidad, las visiones son matizadamente diferentes (se combinan tendencias claramente neoliberales con socialdemócratas). Recogiendo tanto el sentido económico del término como su versión ética y moral, el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 aprobó el «Memorando sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida». En éste se señalan dos objetivos claros: –educación y formación necesarias para mantener las posibilidades de empleo y la competitividad; –formación para promover la participación activa de la ciudadanía y reforzar la cohesión social⁵⁷. Además, se señalaron las nuevas competencias de base (ámbitos de conocimiento y de competencias interdisciplinares): competencias relativas a las TIC, conocimiento de lenguas extranjeras, una cultura tecnológica; el espíritu de empresa (capacidad para mejorar sus prestaciones en el plano profesional y capacidad para diversificar las actividades), las competencias sociales (la confianza en sí mismo, la autodeterminación y la capacidad para asumir riesgos).

Bajo el «Aprendizaje a lo largo de toda la vida» se pretende que los individuos se responsabilicen de una forma de aprender constante que exige: disponibilidad para comprender, capacidad de reciclarse y un continuo proceso de autoformación. En este sentido, los sistemas nacionales de enseñanza y formación deben favorecer que cada cual pueda adquirir, perfeccionar y consolidar un mínimo de competencias. Esto presupone abrir el sistema educativo para conectar niveles tanto verticales como horizontales de formación. Conexiones entre las instituciones escolares y educativas, y entre dichas instituciones y otros ámbitos de aprendizaje

⁵⁶ SENNET, R. (2001 b): «La flexibilidad laboral: aparato ideológico y dispositivo disciplinario», en *Archipiélago*, núm. 48, p. 31.

⁵⁷ También la LOE recoge el «Aprendizaje para toda la vida» en el Capítulo II, concretamente le dedica el art. 5 Ver MEC (2006b): *op. cit.*, p. 17.166.

continuo como la familia, los lugares de empleo, comunidades, asociaciones de voluntarios, etc. Se necesitan desarrollar contextos y métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos tienen un papel activo y central y el docente se ocupa de acompañar, orientar y apoyar. Por tanto, el rol de la escolaridad se transforma y se requieren elementos nuevos que comprenden los ya conocidos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, lo que conlleva un replanteamiento de los aspectos curriculares que componen actualmente la educación formal.

Para algunos autores⁵⁸ el interés de las políticas educativas occidentales por el «Aprendizaje a lo largo de toda la vida», lejos de ser una moda, constituye «un auténtico paradigma educativo» que dicta las reformas educativas actuales.

Los defensores de dicho paradigma encuentran como principales virtudes, por un lado, que se atenúa el fracaso escolar; evidentemente, al estar el individuo en constante aprendizaje, se elimina la experiencia de fracaso, se relativiza. Por otro lado, parece por sí mismo una ventaja, sin necesidad de demostración, la apuesta por métodos pedagógicos más participativos que supuestamente estimulan la participación de las familias y la comunidad en el gobierno, gestión del sistema y aprendizaje de las personas. Pero esos mismos defensores, entre ellos la propia OCDE, no puede dejar de ver sus posibles «fallos»: —el modelo «Aprendizaje a lo largo de toda la vida» se puede convertir en una cobertura de legitimación y promoción de la desigualdad social e incluso puede generar nuevas formas de desigualdad, de exclusión:

Para los que están excluidos de este proceso, no obstante, o para los que escogen no participar en el mismo, la generalización del «Aprendizaje a lo largo de toda la vida» puede quizá tener como único efecto el incremento de su aislamiento respecto al mundo de los «ricos en conocimiento». Las consecuencias de esto se revelan tanto en el plano económico —por la infrautilizada capacidad humana y el incremento del gasto social— como en el social en términos de alineación y decadente infraestructura social⁵⁹.

—Además resulta preocupante la creciente desigualdad en relación al capital social, así como la construcción de patrones de desigualdad complejos, pues las nuevas formas de exclusión se superponen con las viejas. Desde nuestro punto de vista, este modelo no garantiza, más bien todo lo contrario, la eliminación o reducción de los procesos de exclusión. Según un informe reciente⁶⁰, el 72% de los hijos de obreros deja de estudiar tras la ESO, nos podríamos preguntar si a tan alto porcentaje de jóvenes les queda motivación suficiente para volver al sistema educativo, formal o no, a seguir obteniendo formación y credenciales, o si por el contrario la motivación precisamente de la mayoría de ellos es la de abandonar los estu-

⁵⁸ GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIZ, M.J. (2005): *op. cit.*, pp. 43-44, 79.

⁵⁹ OCDE, citado en *Ibidem*, p. 62.

⁶⁰ CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*, Madrid, Fundación Alternativas.



dios para incorporarse al mercado secundario de empleo, al fin y al cabo es en este segmento donde se registra mayor número de contratos. En este sentido, se puede interpretar que este tipo de decisiones son estrategias realistas, adaptadas a la configuración de un mercado laboral basado en una importante polarización⁶¹ entre una minoría altamente cualificada y una mayoría que bastaría con suministrarles unas reducidas competencias básicas para su empleabilidad y adaptación a las necesidades cambiantes del mercado.

En definitiva, considerar a la educación, como en otras ocasiones, como válvula de escape, como solución (retórica, idealista) a los reajustes de las estructuras sociolaborales no es ninguna novedad⁶², lo novedoso está precisamente en el énfasis puesto en el carácter individual del proceso formativo y en la amplia, y por lo tanto ambigua, consideración de lo que es realmente importante y significativo en la construcción del éxito. En este sentido, con esta fórmula se está reforzando, por ejemplo, el poder de las empresas y su discrecionalidad en las prácticas de selección de trabajadores.

Más que de una revolución educativa, con los presupuestos en los que se basa el «Aprendizaje para toda la vida», se ayuda a la reproducción y sobre todo a la adaptación y cohesión social. Se trata de una reformulación de la función distribuidora del sistema educativo y del principio de movilidad social. En la medida en que no se puede garantizar la reproducción a través del sistema educativo, no se puede satisfacer las esperanzas puestas en él, se traslada la matriz de la selección a otro lugar, justamente a las acciones y actitudes de los sujetos. Que sean ellos los que busquen su camino en la formación y, sobre todo, que asuman la responsabilidad de hacerlo durante toda su vida.

A MODO DE CIERRE

Todas las lógicas que hemos descrito tienen en común que pretenden adaptarse a los nuevos tiempos económicos, políticos y culturales, y encuentran su máxima justificación precisamente en la necesidad de cambiar la educación para adaptarse a nuevas situaciones. Una vez que nos adentramos encontramos que aunque en apariencia parezcan novedosas, no lo son tanto, pues, en general, son respuestas que pasan por enfatizar el papel de la educación, reforzando aún más la retórica del poder de la educación para resolver los asuntos fundamentales. Además, lo que nosotros habíamos denominado como viejas cuestiones ocupa un segundo plano: la igualdad es sustituida por la equidad, la instrucción por la educación social, la

⁶¹ Los datos referidos a los contratos según ocupaciones en Canarias en 2003 son significativos: sólo el 0.3% para directivos; el 3.8% para técnicos y profesionales científicos y el 4.8% para técnicos y personal de apoyo. El 76.8% de los contratos son referidos a ocupaciones de ninguna o baja cualificación. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE CANARIAS (CES) (2004): *Informe Anual*, <http://www.cescanarias.org>, p. 308.

⁶² MARTÍN CRIADO, E. (2004): art. cit.

socialización escolar por las experiencias escolares, los fracasos escolares por falta de aprendizaje, las paradojas de la escuela en el capitalismo por la falta de adaptación y reajuste, etc., pero lo que no parece desaparecer es el papel de los discursos sobre educación en la legitimación de la jerarquía y desigualdad social y cultural.

Es importante recordar de nuevo aquí lo que comentamos en la introducción: esto no es más que un análisis crítico de los discursos, producidos en el nivel de las leyes, organismos internacionales y el de algunos especialistas. Probablemente parte de los presupuestos estudiados están incorporados o asumidos por los agentes educativos. Pertenecer al terreno de la investigación describir y analizar el peso de las lógicas revisadas en las percepciones y prácticas de la comunidad educativa en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (2001): *Educación como Dios manda*, Barcelona, Paidós.
- (2002): «Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 223-248.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BONAL, X.; RAMBLA, X.; CALDERÓN, E. y PROS, N. (2005): *La descentralización educativa en España*, Barcelona, Fundació Carles Pi i Sunyer.
- BORG, C. y MAYO, M. (2005): «El Memorando de la Unión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida ¿vino añejo y aguado en odres nuevos?», en VVAA: *Viejas sociedades, nueva sociología*, Madrid, CIS, pp. 277-298.
- BRULLET, C. (2004): «La escuela y las transformaciones de las familias», en CABRERA, D.; FUNES, J. y BRULLET, C.: *Alumnado, familias y sistema educativo*, Madrid, Octaedro.
- CABRERA MONTOYA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci», *Tempora*, núm. 17-18.
- CABRERA MONTOYA, B. (2004): «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica», en MONREAL, J. (Dr.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Thomson-Civitas.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002): «Hacia una nueva concepción de ciudadanía en una sociedad multicultural», en BARTOLOMÉ PINO, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía*, Madrid, Narcea.
- CALERO, J. (2006): *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*, Madrid, Fundación Alternativas.
- CALVO ORTEGA, F. (2003): «Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar», en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (Coord.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre la educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial.
- CARABAÑA, J. (2006): «Una nueva ley de educación», *Claves*, núm. 59, pp. 26-35.
- CASAL, J. (2003): «La transición de la escuela al trabajo», en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (Coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pomares-Corredor.
- C.E.S. (2004): *Informe Anual*, <http://www.cescanarias.org/>



- COBO SUERO, J.M. (2002): «Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro», *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 103-123.
- COMISIÓN EUROPEA (2006): «Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación».
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- FEITO, R. (2006): «Otra mirada sobre la denominada 'pedagogía zen'», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 358.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): «La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X.M. y RODRÍGUEZ, R.: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Madrid, Octaedro.
- FUNES, J. (2004): «¿A quién habrá de seguir educando en el futuro?», en CABRERA, D.; FUNES, J. y BRULLET, C.: *Alumnado, familias y sistema educativo*, Madrid, Octaedro.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. y GARCÍA RUIZ, M.J.(2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Madrid, Ediciones Académicas.
- GARCÍA OLIVO, P. (2005): *El enigma de la docilidad. Sobre las implicaciones de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Barcelona, Virus Editorial.
- GRIGNON, C.L. (1991): «La escuela y las culturas populares», en *Archipiélago*, núm. 6.
- LARROSA, J. (2003): «¿Para qué nos sirven los extranjeros?», en SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (Coord.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre la educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo de la red*, núm. 3 y 4.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2004): «Tipos de elección racional», en *Revista Internacional de Sociología*, núm. 37.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006): «¿La escuela va bien?», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 356, pp. 90-93.
- MARTUCCELLI, D. (2002): «La transformación de los mecanismos de integración social», en *Hika*, núm. 132. <http://www.hika.net/zenb132>.
- MEC (2006): *Las cifras de la educación en España. Edición 2006*, <http://www.mec.es>.
- MEC (2006): *Ley Orgánica de Educación*, B.O.E., núm. 106, Madrid.
- MORGENSTERN, S. (2000): «La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo», *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 6, núm. 111.
- NAÍR, S. (2003): «Educar para la integración», *El País*, 29 de junio.
- NODA RODRÍGUEZ, M. (2004): «(Re) construyendo la idea de sociedad y su interrelación con el sistema educativo», en *Tempora*, núm. 7.
- PARSONS, T. (1991): «El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana», en *Educación y Sociedad*, núm. 6.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C.N. (2000): «Las sociologías de la educación y las prácticas educativas alternativas», en *Tempora*, núm. 3, Segunda Época.
- PRADA VIENTE, M.ª D. (2002): «Diversidad y diversificación en la educación secundaria obligatoria: tendencias actuales en Europa», en *Revista de Educación*, núm. 329.
- RODRÍGUEZ, F. (2006): «El desarme político e ideológico de la izquierda ante la LOE», en *Crisis 2006*, núm. 11, pp. 3-19.



- SÁNCHEZ, J. (2006): «Un instrumento de la educación para la ciudadanía», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 357.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2002): «El futuro de la educación social», en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 127-150.
- SENNET, R. (2001 a): «La calle y la oficina: dos fuentes de identidad», en GIDDENS, A. y HUTTON, W. (Eds.): *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona, Tusquets.
- (2001 b): «La flexibilidad laboral: aparato ideológico y dispositivo disciplinario», en *Archipiélago*, núm. 48.
- SILLE, R. y WEINER, G. (2001): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora de la escuela*, Madrid, Akal.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2005): «Cultura académica, diversidad social y fracaso escolar», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; SOUTO, X.M. y RODRÍGUEZ, R.: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Madrid, Octaedro.
- TAGLIAGAMBE, S. (2002): «Competencias y capacidades en la reforma del sistema escolar», en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 83-101.
- TADEAU DA SILVA, T. (1999): «Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales», en *Archipiélago*, núm. 38.
- TEZANOS, J.F. (2004): «Revolución tecnológica y cambios socio-culturales. Nuevas identidades en las sociedades tecnológicas avanzadas», en TEZANOS, J.F. (Ed.): *Tendencias en identidades, valores y creencias*, Madrid, Ed. Sistema.
- VAN HAECHT, A. (1999): *La escuela va a examen. Preguntas a Sociología de la Educación*, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- VERDÚ, V. (2003): *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo flexible*, Barcelona, Anagrama
- VILLALÓN, J.J. (2004): «Identidades individuales y participación cívica en las sociedades tecnológicas avanzadas», en TEZANOS, J.F. (Ed.): *Tendencias en identidades, valores y creencias*, Madrid, Ed. Sistema.
- WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa*, Madrid, Pomares-Corredor.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2005): «Inmigrantes y educación. Todos diferentes, todos desiguales», en *Tempora*, núm. Extraordinario.