

EL TÓPICO DEL TRABAJO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSFORMACIÓN DE PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO DEL TRABAJO

Mariano González Delgado*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo del tratamiento que los libros de texto de educación moral realizan respecto del mundo del trabajo en los últimos treinta años para la educación obligatoria, sobre la base a los contextos sociales que los han visto nacer. Para ello, se estudian los contenidos de las tres editoriales educativas más utilizadas en el contexto español: Santillana, Anaya y Bruño. En consecuencia, este trabajo, en un primer momento, se centra en el problema de intentar observar la relación que existe entre el conocimiento escolar y los contextos políticos, económicos, culturales, etc., al tiempo que analiza los procesos sociales reales a través de los cuales puede constituirse y perpetuarse tal relación. Por tanto, otra de las finalidades de este estudio es ofrecer nuevas claves teóricas (desplegadas a partir del concepto de hegemonía) para entender los procesos de cambio en el conocimiento escolar entre la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), y cómo se ha producido su legitimación.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento escolar, hegemonía, legitimación, política educativa, educación moral y cambio en el *curriculum*.

ABSTRACT

The intention of this work is to analyze the development of the treatment that moral education textbooks realize about the sphere of the work in the last thirty years for the obligatory education, in accordance with the social contexts that have seen them born. For that reason, it is studied the contents of the three most used educational publishing houses in the Spanish context: Santillana, Anaya and Bruño. In consequence, firstly, this work focuses on the problem of trying to observe the relationship existing between the school knowledge and the political, economic, cultural contexts, etc., at the time we analyze the real social processes that can constitute and perpetuate such relationship. Therefore, other of the purposes of this study is to offer new theoretical keys (inferred from the concept of hegemony) to understand the processes of change in the school knowledge between the General Law of Education (LGE) and the General Organic Law of Educative System (LOGSE), and how the legitimization of that changes has been produced.

KEY WORDS: School knowledge, hegemony, legitimization, educational politics, moral education and curriculum change.



El propósito de este trabajo es perseguir la evolución del concepto o tópico del trabajo en los libros de texto dedicados a la educación moral¹ para la enseñanza obligatoria en el transcurso de los últimos treinta años, al tiempo que explicar por qué se han abandonado los rasgos específicos que habían sido considerados como válidos en los conocimientos en el marco de la LGE (así como los principios educativos, las funciones sociales, la organización escolar y profesional, etc., en las propias reformas educativas), incorporándose otros en la LOGSE, y revelar cómo dicho proceso de cambio era legitimado², produciéndose así un nuevo modelo educativo.

* Becario de Investigación del departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Universidad de La Laguna. Este trabajo se ha podido llevar a cabo gracias a la «Beca de Investigación Cajacanarias para Postgraduados, convocatoria 2008», otorgada por la Universidad de La Laguna (ULL).

¹ Nuestra utilización del concepto de «educación moral» se basa en la definición de los objetivos que los libros de texto se plantean en relación a esta temática educativa. Partiendo de la base de que no puede existir una educación no moral (pues todas las temáticas del conocimiento educativo —ya sea la lengua, la historia, las matemáticas, etc.— transmiten unas concepciones específicas sobre lo que se entiende como deseable en un orden social histórico concreto), el corpus de texto seleccionado para el análisis tiene unas características específicas en relación a la transmisión, aceptación y reproducción de dicho orden. En este sentido, concibo que los propósitos de esta temática reflejan, en su seno, las intenciones que en su momento E. Durkheim trazó para la educación y, de manera más concreta, para lo que él entendía que tenía que cumplir la educación moral. Por tanto, los libros de texto cristalizan la necesidad de construir y socializar al alumnado en una moral social común, como base para intentar vincular a éste en un proyecto de sociedad determinado según el contexto histórico en el que se sitúe esta temática. Así, se intenta fomentar una nueva moral colectiva que posibilite la aceptación de una división social del trabajo, de unas clases sociales, etc., que sean vistas como «justas», al tiempo que necesarias. Dada esta definición, sostenemos que ante la diversidad de denominaciones que han surgido para este tipo de conocimiento —educación ética y cívica, educación en valores, para la ciudadanía, etc.— y visto que todas ellas tienen el mismo propósito de base, creemos que pueden ser unificadas bajo el concepto de educación moral. CABRERA, B. (1988): *Proyecto docente*, La Laguna, inédito p. 63 y ss.; ZEITLIN, I. (2001): *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 290 y ss.; BOLÍVAR BOTÍA, A. y TABERNER, J. (2002): «Introducción», en DURKHEIM, E. *La educación moral*, Madrid, Trotta, p. 12.

² Existen varios estudios históricos clásicos que se han consagrado a la historia de la educación, subrayando la posibilidad de analizar el *currículum* como un proceso que refleja las condiciones contextuales en las cuales apareció, pero siempre señalando las características autónomas de dicho conocimiento, como ya hemos señalado. WILLIAMS, R. (2003): *La larga revolución*, Buenos Aires, Nueva Visión. DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, p. 35 y ss. Sin embargo, como ha expuesto J.C. Forquin, estos estudios se ocupan de la relación entre contextos y conocimientos, pero no de cómo se legitima tal relación. FORQUÍN, J.C. (1987): «La sociología del currículo en Gran Bretaña,» en *Revista de Educación*, núm. 282, pp. 12 y 13. Por otro lado, y en lo que atañe a nuestro trabajo, las obras referenciadas aquí hablan del *currículum* en general. No obstante, haciendo referencia a los procesos de socialización escolar, no tiene esa misma carga un *currículum* de matemáticas que otro de educación moral; si bien es verdad que ambos necesitan de un marco normativo para poder ser impartido en la práctica, el *currículum* dedicado a la educación moral tiene como naturaleza ese propio carácter normativo, lo que le proporciona una relación específica y más estrecha con dicho contexto social.

Para llevar a cabo este objetivo recurriremos a los manuales escolares de las editoriales Santillana, Anaya y Bruño, así como a otros materiales curriculares editados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. La elección de estos textos, se justifica en la medida en que tales editoriales son, por un lado, las más utilizadas en el contexto español y, por otro, nos permiten hacer un seguimiento del tema tratado a lo largo de los años en que se desarrolla el estudio, puesto que así evitamos perder el seguimiento histórico del tópico a tratar debido a diversas causas, como la desaparición de diferentes editores, etc. A su vez, este análisis se divide en tres etapas: 1. La primera de ellas ha sido elegida en referencia a los textos preconstitucionales. En efecto, el desarrollo de los temas por parte de los libros de texto tiene unas características específicas para esta época, aspecto que nos ha servido para realizar esta primera división. Nótese, por otro lado, que hemos decidido incluir varios libros de 1979 y uno de 1980. Esta elección se justifica por el hecho de que estos libros no recogen la constitución como marco sobre el que desarrollar sus temáticas. 2. La segunda va justo desde los textos plenamente constitucionales (1980) hasta la llegada de la LOGSE (1990), donde el conocimiento dedicado a la educación moral sufre un vuelco importante. 3. La tercera etapa, por tanto, recoge el análisis del material curricular desde 1990, o sea, desde la llegada de la LOGSE. Sin embargo, muchas veces a lo largo de estas páginas se podrá comprobar que la distinción en etapas se hace según décadas: 70, 80 y 90, se realiza de esta manera por economía de esfuerzos, con el objetivo de no volver, constantemente, sobre la explicación de las diferentes etapas en que hemos dividido el estudio.

A renglón seguido, este conjunto de textos ha sido abordado en dos partes o desde dos perspectivas distintas. En un primer momento, hemos realizado un análisis de tipo clásico, consistente en una lectura extensiva que ha tratado de diseñar cuáles eran los argumentos principales que se desarrollaban en relación con el tópico del trabajo. Es decir, observar qué elementos son característicos del concepto trabajo en las diferentes etapas a analizar, qué soluciones se planteaban y plantean, cómo las justificaban, etc. En un segundo momento, hemos optado por una perspectiva principalmente comparativa, apoyándonos en un estudio de tipo histórico que nos permita observar los cambios acaecidos en el tratamiento del mundo del trabajo.

Por otro lado, es necesario advertir que hemos puesto educación obligatoria en los últimos treinta años aun cuando la LGE de 1970 establecía una Educación General Básica (EGB) obligatoria hasta los 14 años de edad, mientras que la reforma educativa posterior, la LOGSE de 1990, aumentó dicha obligatoriedad hasta los 16 años de edad. Teniendo esto presente, hemos decidido acotar el análisis dentro de las franjas de edad que comprenden, en la LGE, los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB, lo que equivaldría en la LOGSE a 6º curso de 3º Ciclo de Primaria, y 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por tanto, no se han escogido todos los cursos de educación obligatoria, sino aquellos en que se impartían los contenidos de Educación Ética y Cívica en la LGE, que son precisamente los de EGB. Así, se han escogido los años equivalentes de la EGB —en la LGE— para la LOGSE, siendo éstos los que ya hemos nombrado. Todo ello, con el fin de seguir las mismas franjas de edad en ambas leyes educativas, intentando aparejar lo máximo posible los desarrollos curriculares.



Se trata, pues, de buscar las implicaciones ideológicas³ de cada etapa en los textos, es decir, analizar qué elementos son característicos del trabajo en aquéllas, para una vez que sean examinados y contrapuestos ver cómo han cambiado y cómo se han legitimado. La respuesta a esta pregunta se formula a través del concepto de hegemonía⁴, el cual presupone un consenso a la orientación de la dirección social

³ Es cierto, como expone J.B. Thompson, que el concepto de ideología ha sido bastante debatido y criticado a lo largo de los últimos años en ciencias sociales, pero preferimos utilizar este concepto al de discurso. La ideología es utilizada, aquí, en sentido gramsciano, es decir, como un conjunto de ideas, valores, creencias, etc., más o menos formal y articulado que constituye una perspectiva de clase. Es por tanto una determinada concepción del mundo que tienen diferentes grupos sociales y se construye en respuesta a determinados problemas planteados por la realidad social, o sea, una visión del mundo que es «expresión de contrastes más profundos de orden histórico-social». Así, las ideologías construyen el andamiaje de la hegemonía, ayuda a justificarla, a elaborarla, le da sentido al mundo, etc. La explicación de la ideología dada en esas líneas se diferencia de la de J.B. Thompson porque, para este autor, es de por sí la ideología la que establece relaciones de poder, mientras que para nosotros ésta ayudaría a construir tales relaciones, toda vez que tal ideología se ha constituido como hegemónica. THOMPSON, J.B. (1998): *Los medios y la modernidad*, Barcelona, Paidós, pp. 276 y 277. Para la definición de ideología, véase: GRAMSCI, A. (2005): *Antología. Selección, traducción y notas de M. Sacristán*, Madrid, Siglo XXI editores, p. 362 y ss.; WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, pp. 130 y 131.

⁴ El concepto de hegemonía manejado en este trabajo es imprescindiblemente gramsciano. Es cierto que en los *Cuadernos de la Cárcel* de Gramsci existen importantes evoluciones y variaciones en referencia a la hegemonía, según se trate del contexto histórico-social que el autor esté analizando: el risorgimento, la dictadura fascista, etc. (Se puede consultar: ANDERSON, P. (1981): *Las antinomias de A. Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Barcelona, Fontamara, pp. 30-59.) No obstante, el concepto siempre comprende una dirección ideológico-moral de una clase social, a través de sus intelectuales orgánicos, sobre la propia clase y sobre las clases subalternas, sin embargo la utilización que se da en este trabajo se desarrolla con cierta libertad respecto a dicho carácter de clase. Por otro lado, el concepto de hegemonía —y esto es fundamental para nuestro análisis— está totalmente ligado a la dialéctica marxista en el sentido de que privilegia, en todo momento, la contradicción en la vida social. Así, toda actividad económica, política, etc., no tiene por qué estar ligada a una clase fundamental, como puede ser la burguesía, pues «la hegemonía se nutre, igualmente, y se sustenta en las clases no fundamentales, que a lo largo de la historia han intentado el desarrollo de diferentes proyectos hegemónicos propios». Por tanto, en Gramsci, a toda situación histórica de hegemonía de un grupo social se le debe agregar, al menos teóricamente, el concepto de «contrahegemonía» o hegemonía alternativa, que puedan constituir la posibilidad de la transformación social y económica de manera radical, procesos que la hegemonía tiene que contrarrestar constantemente si quiere sobrevivir. Por esto, debemos tener claro que «No basta con saber cuál es o ha sido la política del Estado, sino cómo y qué fuerzas sociales la han prefigurado...», si queremos entender cómo se han legitimado los cambios en el conocimiento escolar que aquí analizamos. Una explicación en este sentido puede verse en: CABRERA, B. (1993): «De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para el tránsito», en PALOMARES, F.F. y GRANADOS, A. (coord.): *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la Educación, Málaga, Clave, p. 323; CABRERA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación», en *Tempora*, núm. 17 y 18, p. 42 y ss.; CABRERA, B. (1986): «La «educación burguesa»: realidad y ficción sociológicas de un concepto», en *Tempora*, núm. 7, p. 54 y ss.; MORGENSTERN, S. (1986): «Transición política y práctica educativa», en *Tempora*, núm. 8, p. 37 y ss.; MORGENSTERN, S. (1991): «A. Gramsci: Hegemonía y educación», en AA.VV., *Socialismo y Sistemas educativos*, Madrid, UNED, p. 162 y ss.; MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de

en un momento histórico concreto, pero también críticas (humanista y política⁵), debates, es decir, posibilidades contra-hegemónicas, que se deben contrarrestar constantemente si tal proceso hegemónico no quiere naufragar. En este sentido, los cambios acaecidos en el sistema educativo (desde la LGE hasta la LOGSE), y por ende en los conocimientos escolares, son una reacción a la acción de los grupos sociales subalternos⁶. Las formas de control social se crean, perfeccionan y legitiman, porque los grupos subordinados crean y perfeccionan sus elementos de resistencia. Toda decisión que toma un actor social afecta directamente al otro. Por eso, cualquier cambio educativo no puede ser visto como un elemento simplemente conspirativo o fruto de la «mala fe», sino como consecuencia de diversos contrastes de orden histórico-social que se relacionan en una forma dialéctica de mutua influencia. En fin, se intenta desarrollar una serie de instrumentos conceptuales que hagan entender cómo los actores sociales participan, bajo un marco histórico dado, en la definición de las políticas educativas, pues dichas políticas son líneas relativas a la selección, desarrollo y organización de los conocimientos. A la vez que éstas constituyen realidades para los individuos, los grupos, etc., toda vez que tratan de

las reformas escolares», en *El nudo en la red*, núms. 3 y 4, p. 1.; WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura...*, *op. cit.* pp. 134 y 135.

⁵ Son L. Boltanski y E. Chiapello, de quienes recogemos estas explicaciones de la crítica humanista y política que ellos referencian como artista y social respectivamente. Sin embargo, lo que aquí nos interesa destacar para nuestro análisis no es tanto la diferenciación de ambas críticas como que su obra está consagrada a explicar cómo se ha legitimado el capitalismo en los últimos treinta años, surgiendo un nuevo espíritu para éste. Los autores analizan este proceso de legitimación, no a través de datos explicativos macroeconómicos, tecnológicos, etc., que suelen ser considerados como fuerzas ajenas a los seres humanos, sino examinado cómo esos actores sociales han hecho la historia bajo unas condiciones sociales determinadas. Entonces, uno de los factores principales de legitimación del nuevo orden capitalista ha sido la capacidad que tiene el propio capitalismo de incorporar y dar respuesta a las críticas (tanto Artista como Social) que se vierten sobre él, desde diferentes frentes que han abierto los actores sociales, así como que el propio capitalismo necesita de esas críticas, no prescindir de ellas, si quiere extraer razones, reconstruidas en bien común, por las cuales merece la pena adherirse a él. Pero, como los propios autores indican, no todas las transformaciones del capitalismo están relacionadas con la crítica, existen otros procesos económicos, como la competencia entre los capitalistas, que generan nuevas formas de innovación tecnológica, modificaciones en los modos de producción, en la organización del trabajo, etc., que son un poderoso impulso del propio capitalismo. Por tanto, lo que se señala es que la crítica puede servir como elemento de asociación que refuerza el nuevo orden social, como ya dijera el propio K. Marx al explicar que las condiciones de vida no cambian, simplemente, por las fuerzas productivas, sino que esas transformaciones sociales vienen en relación con los procesos sobreestructurales, es decir, existe una relación equivalente entre los fenómenos económicos, políticos, ideológicos, etc. Este análisis lo desplazaremos nosotros hacia las políticas educativas y los conocimientos escolares. BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal. Ver al respecto la introducción, pp. 33-93.

⁶ Entendemos aquí por grupos subalternos, no sólo a la clase obrera, sino del mismo modo a diferentes fracciones de la clase media. Esto es así porque no todas las oposiciones presentadas a determinada política educativa se formulan en términos de conflictos de clase, existen diversos grupos sociales que expresan sus rechazos no sólo a nivel de las relaciones de producción, sino también en el campo ideológico, etc. Ver MORGENSTERN, S. (1986): *ibíd.*, p. 37.



hacer prevalecer su punto de vista en este proceso de realización⁷. Proceso que es vivido por los diferentes actores sociales como el desarrollo equilibrado de sus propias prácticas y luchas, por ello es consentido. Es decir, que los cambios acaecidos en los conocimientos escolares, los principios educativos, etc., de la LOGSE —que constituyen históricamente un nuevo control sobre los grupos subalternos— pueden, y deben, ser vistos dialécticamente por las exigencias de renovación de dichos grupos, sumado a las necesidades de reconstruir la hegemonía que tenían también los grupos en el poder.

1. EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 70: LA ETAPA PRECONSTITUCIONAL

En los libros de texto para la educación ética y cívica de la década de 1970 son varios los elementos abordados de forma prioritaria: el propio concepto de trabajo; su importancia individual y social; la comunidad que se generaría en torno al trabajo y sus organizaciones principales, como el sindicato; los problemas que se formarían en el propio trabajo, como la alienación y la resolución a tales problemas, siendo el Estado y el sistema educativo los máximos responsables de aportar las soluciones a dichos problemas⁸.

La historia que se nos cuenta sobre el trabajo suele comenzar por su organización, es decir, por la *comunidad* que se crearía cuando un conjunto de individuos, en edad de trabajar, participan en la empresa, siendo éste el lugar principal y central donde se va a desarrollar tal comunidad. Como ya hemos explicado, esta literatura se desarrolla influenciada por el contexto que la ha visto nacer, por tanto el trabajo

⁷ TROTTIER, C. (1988): «la «nueva» sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?», en *Tempora*, núm. 10, p. 86.

⁸ Aunque estos conocimientos están dirigidos al alumnado de diferentes clases sociales y por tanto pueden tener determinadas implicaciones ideológicas, también es verdad que aquéllos pueden ser rechazados por los propios actores sociales. Ciertamente, pues debemos tener presente que dicho *currículum* va dirigido sobre diferentes individuos venidos de diversas clases sociales, situaciones culturales, etc. Lo cual debe ser tenido en cuenta para el análisis desarrollado aquí. «En nuestra concepción, entonces, todas las sociedades complejas contienen —más allá de lo que una visión globalizadora puede sugerir— diferentes formas de «ser social», de identidades y situaciones culturales de acuerdo a la diversidad de situaciones sociales que la conforman, desarrolladas por y alrededor de la presencia de distintos grupos sociales, más o menos homogéneos, existentes en su interior. A cada situación o existencia social propia y diferenciada le corresponden formas y pautas específicas de socialización, que los mecanismos de socialización, pretendidamente universales, no logran ocultar o superar totalmente. De acuerdo a las características organizativas particulares de cada sociedad, esa diversidad social y cultural tiene que ver con diferencias de clase, género, etnia, generación... Desde esta perspectiva cada persona está sometida a múltiples procesos de socialización cultural en función de su pertenencia a diferentes grupos primarios y secundarios y al referente homogeneizador representado por los mecanismos de socialización universales preferentemente institucionalizados». CABRERA, B. (1991): «Culturas sociales y culturas escolares...», *op. cit.*, p. 35.

es el «eje de la vida social». Así, se entiende que el trabajo es un referente central que aparece en la mayoría de los textos, siendo la comunidad el elemento medular, pues ésta hace referencia a todo lo relativo a la organización del propio trabajo. Entonces, el trabajo, siguiendo las ideas de la época, es una *organización funcional* donde despliegan su actividad los trabajadores sobre una *estructura jerárquica* en función del grado de complejidad y magnitud de la empresa.

Como en todo grupo social, en la comunidad de trabajo existe una organización funcional que regula el funcionamiento de las distintas personas que intervienen en la actividad productiva para lograr los fines propuestos, y una estructura jerárquica más o menos complicada, según la magnitud de la empresa y el grado de especialización y complejidad de los trabajos que se realizan⁹.

En relación a este tipo de organización jerárquica, se explica que la forma en que las empresas crean sus productos depende del grado de amplitud y mecanización, siendo en las grandes empresas su forma de producción la fordista, es decir, *el trabajo en cadena*. La cual se apoya en una filosofía de carácter taylorista, dado que la parcelación de las tareas a desarrollar, la división racional del trabajo, etc., son elementos que se dan por aceptados de manera tácita. Obviamente, la aceptación de este principio se justifica en la medida en que para los autores de los manuales escolares no existe división social, sino técnica del trabajo.

Así, por ejemplo, la organización funcional y la estructura jerárquica serán mucho más sencillas en una pequeña empresa artesanal, como algunas dedicadas a la fabricación de objetos artísticos, que en aquellas otras caracterizadas por un elevado grado de mecanización y basadas en un sistema de producción en serie o en cadena, como en el caso de una empresa automovilística¹⁰.

Sin embargo, la comunidad del trabajo no sólo hace referencia a lo relativo a la forma que tiene la propia empresa de constituirse para producir, también se explican las relaciones que existen entre los propios trabajadores y entre éstos y los capitalistas. Como podemos observar, y siguiendo aquí el propio contexto de los

⁹ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 6º EGB*, Madrid, Santillana, p. 249. La aceptación, sin más, por parte de los manuales escolares de la jerarquía laboral, tiene que entenderse en el sentido de que ésta, en los años 70, es un elemento que no se cuestiona, pues es presentada y justificada en la «neutralidad» de los conocimientos técnicos, es decir, la ideología tecnocrática. «...hay que referirse a una concepción totalmente jerarquizada de la sociedad y de las instancias colectivas: no hay posibilidad de que las cosas funcionen sin esa jerarquización que, por lo demás, es presentada como correspondiente a la existencia de capacidades diferenciadas que es necesario recompensar diferencialmente... Pero una vez más en la cumbre el tecnócrata se cree infalible e intocable: sus decisiones son las mejores, porque son aquellas que cuentan con más apoyo de conocimientos técnicos, sus errores son insalvables errores de la técnica». MIGUÉLEZ, F. (1990): «Estructuración de clases y desigualdad: La España de los años 70 y 80», en *Papers*, núm. 33, p. 23.

¹⁰ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *ibíd.*, p. 249.



años 70, existe una *diferenciación*, aunque siempre exhibida bajo una obra común, bastante pronunciada entre el *trabajo* y el *capital*¹¹.

En la comunidad de trabajo los trabajadores se relacionan entre sí, ya que su trabajo es parte de una actividad conjunta que tiene un objetivo común y porque existe una comunidad de intereses entre los trabajadores¹².

Se argumenta, por tanto, que la buena marcha del trabajo es fruto de ese objetivo común, lo que no quiere decir que no surjan conflictos, pero —y esto es muy relevante en los años 70— dichos conflictos nunca se dan entre los propios obreros, sino principalmente entre capital y trabajo. En efecto, se explica que «a veces» surgen *conflictos* «entre el grupo de los trabajadores y la empresa»¹³, pero inmediatamente surge uno de los elementos principales de las ideas de la «concertación social», a saber, la no agresión o *pacto entre capital y trabajo*, siendo dicha característica una de las principales de los años 70. Se intenta en todo momento demostrar que el mantenimiento de la convivencia pasa por no romper dicha resolución a la que se ha llegado con gran esfuerzo. En este sentido, la defensa del trabajo hecha por los manuales tiene un claro matiz franquista (aspecto éste que tenemos que comprender en relación a que la elaboración de este conocimiento se da en el periodo preconstitucional), pues se intenta proteger el orden social aludiendo al trabajo como «obra común», como un servicio a la comunidad. Así, y de nuevo apelando al espíritu de E. Durkheim, se exhibe una preocupación por aquellos aspectos sociales y económicos —supeditados a la orientación de evidenciar las bases de una «solidaridad orgánica»— que puedan amenazar el desarrollo de la concertación social y la nueva conciencia colectiva surgida después de la caída de la dictadura¹⁴. Tanto es así, que de lo que se trataría es de no romper con un «lógico»

¹¹ En este aspecto, el concepto de trabajo en los textos escolares preconstitucionales está centrado en mostrar, en un sentido durkheimiano, la función solidaria de la jerarquía y la división del trabajo, su carácter «normal», etc., sin analizar las diferentes formas de esa división. Así, si bien los obreros están diferenciados de los capitalistas, éstos no tendrían objetivos e intereses antagónicos, sino una obra común a completar. Vid. THERBORN, G. (1980): *Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y el materialismo histórico*, Madrid, Siglo XXI editores, p. 248. ZEITLIN, I. (2001): *Ideología y teoría sociológica...*, op. cit., p. 270.

¹² ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 6º EGB...*, op. cit., p. 249 y RAMOS, A. (1977) (dir.): *Educación para la convivencia, 6º EGB*, Madrid, Santillana, p. 41.

¹³ *Ibid.*, p. 250; MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*, Madrid, Anaya, pp. 34 y 35; «A veces, en la comunidad de trabajo surgen los conflictos por una falta de entendimiento entre el grupo de trabajadores y la empresa». RAMOS, A. (1977) (dir.): *ibid.*, p. 41.

¹⁴ No debemos perder de vista que la conocida obra de E. Durkheim *De la división del trabajo social* está dedicada en parte a dar respuesta a la «cuestión social» de su época. Así, está concebida al análisis de las condiciones existentes y crear las deseables para que la división social del trabajo generase «solidaridad orgánica», frente a la «solidaridad mecánica», con el propósito de constituir un pilar para la cohesión social, en la Francia convulsa de su época. Vid. CABRERA, B. (1988): *Proyecto docente*, op. cit., p. 65 y ss.

beneficio industrial, ni de *explotar* a los trabajadores, ya que todo debe quedar en su «justa medida», dando a entender por bueno el beneficio privado siempre y cuando no sea exagerado, radicando en este reparto los conflictos del trabajo. Sin embargo la explotación, para los textos de los años 70, no existiría en la actualidad sino en el nacimiento de la gran industria en el siglo XIX, ocultando que todavía hoy existen jornadas laborales de 12 y 14 horas, sin ningún tipo de contrato, seguro laboral, días festivos, etc.¹⁵.

La buena marcha de la convivencia entre los trabajadores y la empresa dependerá en este caso de que se encuentre una fórmula de justo equilibrio entre los intereses de los trabajadores y los de la empresa¹⁶. [...] «Cuando surge la gran industria en el siglo XIX, los trabajadores viven en condiciones infrahumanas, trabajando 12 y 14 horas, sin festivos ni vacaciones, sin seguros de ningún tipo, sin jubilación... Las luchas de los trabajadores han ido dirigidas a conseguir participar en la plusvalía que es el beneficio generado por el esfuerzo de los trabajadores. No se trata de suprimir un lógico beneficio industrial, porque sin él nadie crearía una empresa, sino de que el capital no sea el único en apropiarse de los beneficios, ni de que, para obtener mayores ganancias, se explote a los trabajadores¹⁷.

Como ha quedado claro, existe una defensa a ultranza de la organización social que ha surgido en el último tercio de este siglo, es decir, del periodo de rápido crecimiento económico que va de 1960 a 1973, cuya característica principal es el nacionalismo económico e intervención estatal¹⁸. El perfil preconstitucional del

¹⁵ En relación con esta explicación, resulta paradójico observar cómo para los manuales escolares no sólo no existiría la explotación extensiva (aumento del tiempo de trabajo para la extracción del plusvalor), sino que tampoco la explotación intensiva (disminución del tiempo de trabajo combinado con un mayor desarrollo de las fuerzas productivas para la extracción del plusvalor), que es la que se pone en práctica en el capitalismo moderno y la que preocupaba a Marx. Aspecto que pone de manifiesto que un obrero en la actualidad en Europa puede estar más explotado que en un país en vías de desarrollo, dado que el tiempo de trabajo que el obrero dedica para su reproducción es cada vez menor, a la par que el tiempo de su trabajo dedicado a generar plusvalías para el capitalista es mayor (plusvalor absoluto vs plusvalor relativo). MARX, K. (1979): *El capital, Libro primero, vol. 2, sec. IV*, Madrid, siglo XXI editores, p. 379 y ss.

¹⁶ ABAD CAJA, J. (1979): *op. cit.*, p. 250, y RAMOS, A. (1977): *op. cit.*, p. 41.

¹⁷ MAÑERO MONEDO, M. (1980) *op. cit.*, pp. 34 y 35. «Los sindicatos aparecen [...] en el siglo XIX [...] como una necesidad de los trabajadores para hacer frente a la situación de explotación y, por tanto, de miseria a que el liberalismo económico, entonces triunfante, les tenía sometidos». ABAD CAJA, J. (1979): *ibíd.*, p. 250.

¹⁸ Como ha señalado López Novo, la particularidad de la economía española en esta época es la cultura del dirigismo económico. «... la burguesía industrial y financiera fue progresivamente incubando una cultura del capitalismo asistido por el Estado que dio pie a la intervención creciente del Estado en la economía, en la triple vertiente de la protección frente a la competencia exterior, regulación de la competencia interna y dirigismo económico». LÓPEZ NOVO, J. (1991): «Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI editores, pp. 135 y 136.



conocimiento escolar de estos años¹⁹ se observa, precisamente, en la defensa del dirigismo económico asistido por el Estado, sumado a la «obra común» en el marco de las relaciones laborales, etc. Del mismo modo se ponen en tela de juicio algunos aspectos del liberalismo económico con su filosofía del *laissez-faire*, donde es criticado el riesgo individual para poner el énfasis en la confianza entre empleadores y empleados, esto es, un acuerdo tácito entre las clases, un consenso, basado en ciertas ideas de la concertación social de la época, promovida por «el propio proceso de transición política y el propósito de disminuir las incertidumbres del proceso»²⁰.

Todas las explicaciones dadas por los textos están selladas por una especie de armonía social interclasista, existiendo un sentimiento de solidaridad perpetua que cuando no exista o deje de existir, se apelará a él como el dispositivo clave que solucionará los conflictos que se pueden dar entre capital y trabajo. Es decir, no sólo no existe conflicto entre los trabajadores dentro de una empresa, sino que éstos forman grupos «con objetivos comunes» idealizando así las relaciones laborales sin observar la realidad que subyace dentro de toda organización laboral: conflictos, rutinas, diferenciación de personal, oposición de intereses dentro de la empresa, etc. Este esquema se va apropiando de todas las explicaciones expuestas, como si las relaciones laborales hubiesen sido a lo largo de la historia fruto de diversos pactos comunales y no luchas de tipo social, llegando a ser, en muchos casos, muy virulentas. La empresa es vista, así, como un ámbito de convivencia donde los problemas pueden ser solucionados poniendo sobre la mesa buenas intenciones y argumentos de corte ético.

¹⁹ Debe tenerse presente que el esquema general de la ideología del tópico del trabajo ha sido diseñado por el MEC a través de las ordenes ministeriales del 29 de noviembre de 1976 y del 27 de junio de 1977, a la que se acomodaron y en la que fueron redactados todos estos textos. Por tanto, no se recoge el panorama de cambio socio-político y económico que tuvo lugar a finales de los 70 con la restauración del pluralismo sindical de 1977, donde los agentes sociales recuperaron cierta autonomía organizativa, ni tampoco los Pactos de la Moncloa en el otoño de ese mismo año. Es decir, no se recoge la crisis económica de esos años que contrajo radicalmente los excedentes empresariales, fruto, en parte, de ese pluralismo sindical. Aspecto al que tuvieron que hacer frente los empresarios una vez desaparecidas las cortapisas que el franquismo había impuesto a la capacidad de iniciativa de la negociación colectiva de dichos agentes sociales. Así pues, en estos años los empresarios cedieron a la ofensiva sindical incrementos salariales que, al no poder ser absorbidos por una expansión del mercado por parte empresarial, fueron trasladados a los precios, lo que condujo a una espiral inflacionista, que amenazó con convertirse en un obstáculo para la recién nacida democracia y precipitó, así, la firma de los Pactos de la Moncloa. Dicho esto, podemos entender mejor esa cierta atmósfera tardo-franquista que rodea los libros de texto. Vid. TOLEDO GUIJARRO, J.M. (1983): «Educación cívica en la EGB e ideología», en *Educación y Sociedad*, núm. 2, p. 95; y LÓPEZ NOVO, J. (1991): *ibíd.*, pp. 140 y 141.

²⁰ J. Roca Jusmet ha argumentado que la transición hacia la democracia ha sido una de las fuerzas centrífugas más importantes que atrajo a sindicatos y gobierno hacia la concertación social. Aunque este autor sitúa el inicio de dicha concertación en 1977 con los Pactos de la Moncloa, aquélla tiene como referente la caída de la dictadura. ROCA JUSMET, J. (1991): «La concertación social», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *ibíd.*, p. 363.

Además, se expresan las relaciones laborales con explicaciones de corte naturalista pues se acepta de manera tácita que «como en todo grupo social se establece una estructura jerárquica entre sus componentes» que se tiene que admitir sin más, donde a la postre los beneficios serán compartidos entre los trabajadores y los empresarios, donde los primeros reciben un *salario* que se supone «justo» por su trabajo, aparte de beneficiar a la comunidad. Así, tampoco se concibe que el «lógico beneficio industrial» pueda caer en manos de los trabajadores, que son quienes lo generan, sino que el destinatario legítimo es la burguesía. Por otro lado, no se diferencia entre unos trabajos y otros, ni se explican los contrastes económicos y laborales que existen entre los diferentes tipos de trabajo, puesto que se sitúa en la misma línea y naturaleza a empresarios, estudiantes, obreros, etc., como si todos los trabajos tuviesen las mismas características, fuesen igualmente reputados, retribuidos y reconocidos. En este sentido, la idea aquí expresada por los manuales escolares proviene de una concepción falangista del trabajo, en relación al elemento comunitario de éste, aunque bien es verdad que matizada y difuminada por el propio contexto en el cual se sitúa.

«Todos somos trabajadores. En el campo, en los servicios, en el estudio, en las empresas, en actividades intelectuales, todos aportamos nuestro esfuerzo a la comunidad y recibimos a cambio un salario, un beneficio por nuestro trabajo»²¹.

Como explica J.M. Toledo Guijarro²², «todo parece un pacto entre buenos amigos», dado que se idealizan las explicaciones sobre el origen del capital, se oculta su carácter de trabajo social acumulado extraído de los excedentes de la plusvalía que han generado los propios obreros, siendo devuelto del total de su trabajo una pequeña parte en forma de salario, no siendo observada, por parte del texto, ninguna anomalía en ello dado que se nos dice que esos excedentes van a parar directamente a la «comunidad»²³. Estas explicaciones se tienen que entender bajo la necesidad de enaltecer el mundo del trabajo, pues es más legítimo afirmar que el esfuerzo del trabajo no se lo entregamos al capitalista directamente sino a la comunidad, elemento del cual formamos parte.

²¹ MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...*, *op. cit.*, p. 35. También en los textos de la editorial Bruño se realizan estas explicaciones: «...todas las profesiones y oficios se necesitan y son igualmente importantes, hasta el más sencillo; piensa, por ejemplo, en el barrendero; sin él, las calles estarían sucias; o en el basurero que recoge las basuras...». COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB*, Madrid, Bruño, p. 39.

²² TOLEDO GUIJARRO, J.M. (1983): «Educación cívica en la EGB e ideología...», *op. cit.*, p. 99.

²³ Aun cuando sea cierto que el capitalismo no ha inventado el plustrabajo, hay que señalar, también, que ésta es una de las características básicas del mismo, es decir, que es una organización social basada en la explotación del trabajo humano de ciertas clases sociales, con el fin de que el resto pueda vivir del excedente acumulado. Por tanto, ese excedente no recae directamente sobre la comunidad, sino sobre el capitalista. MARX, K. (1979): *El capital, vol. 1...*, *op. cit.*, p. 282. Vid. CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales: notas para una sociología de la educación*, Tesis Doctoral, La Laguna, inédita, pp. 66 y 67.



Pero, para poder justificar el mundo del trabajo y que él mismo sea visto como aceptable, deseable... se tienen que demostrar los elementos positivos que dicho trabajo genera tanto a nivel individual como social. Es por esto que surgen las explicaciones de la importancia individual y social del trabajo, como sustento sobre el que se apoyan las justificaciones de *progreso* individual y social hacia el alumnado. Ésta es una característica fundamental del tópico del trabajo en los 70, o sea, la idea de progreso como elemento para crear la legitimidad del trabajo en la sociedad capitalista. En lo que se refiere a la *importancia individual del trabajo*, este argumento será una cualidad principal que se repetirá también con fuerza en los años 80. Para justificar la adhesión al trabajo en su sentido individual, se nos indica la importancia que tiene «elegir» un empleo adecuado, dado que si éste se realiza acorde con nuestros «gustos» e «intereses» producirá una fuente muy importante de desarrollo personal, o sea, la *autorrealización*.

Cuando el trabajo que se realiza ha sido elegido por la persona que lo lleva a cabo de acuerdo con sus gustos e intereses, puede favorecer su desarrollo personal y contribuir a su autorrealización²⁴.

Este concepto, el de autorrealización, es fundamental para desentrañar uno de los objetivos de este análisis, ya que el mismo es estipulado en forma de crítica humanista hacia el trabajo que no favorece ese desarrollo personal, o sea, hacia los trabajos donde el obrero «se siente oprimido y esclavizado».

Cuando se realiza un trabajo por el que no se tiene interés alguno, que no agrada o para el que no se tienen aptitudes, el trabajador, lejos de sentirse feliz y enriquecido por el trabajo, se siente oprimido y esclavizado²⁵.

Aunque exista este tipo de crítica de corte humanista hacia la organización del trabajo en los años 70, inmediatamente se nos advierte de que no siempre es posible poder elegir un trabajo adecuado con nuestros gustos y apetencias. Esto es debido a que tenemos que entender, como ya advertimos más arriba, que aun cuando existan críticas hacia el trabajo, poniendo en entredicho algunos componentes de la jerarquía laboral y la producción en cadena, estos elementos siguen siendo un referente central que hay que aceptar, lo que supone que estos textos no realizan

²⁴ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB*, Madrid, Santillana, pp. 287. Este argumento se repite en todos los textos de los años 70: «El trabajo es el factor fundamental de autorrealización». MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica... op. cit.*, p. 35. «En segundo lugar, otro tópico que existe en relación con el tema del trabajo es que éste resulta un «rollo malo» [...] Pues, no señor, ¡no y mil veces no! El trabajo es una de las más importantes funciones del hombre y una de las que más le ayudan a desarrollarse. No es tarea rutinaria, pesada e irremediable, sino nuestra contribución a la sociedad en el concreto campo en que cada cual desarrolla su actividad». COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 38.

²⁵ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 287

una ruptura total respecto de los hábitos empresariales dominantes de la época²⁶. De lo que se trata, nos dicen estos textos, es que el alumnado comprenda que no se puede poner en tela de juicio la jerarquía en el trabajo sino de crear una nueva forma de legitimidad que no sea arbitraria sino meritocrática, invocando, para superar dicha arbitrariedad, al sistema educativo, manifestación que veremos más adelante. Esto en el mejor de los casos, pues otra manera de cimentar la aprobación del alumnado en relación al trabajo futuro que van a ejercer es —sea éste capaz de desarrollar nuestra persona o no— a través de la apelación a la *ética del trabajo*, que se procura justificar intentado describir el trabajo en un sentido artesanal, el trabajo como obra de conjunto del cual debemos disfrutar y estar satisfechos²⁷. En efecto, la ética del trabajo es una característica que se repite con mucha frecuencia en los años 70 y 80, teñida de un claro tinte puritano y voluntarista, explicándole al alumnado que serán «rechazados como elementos indeseables» si no siguen con rigor ético su trabajo.

El trabajo es, por tanto, un factor fundamental del progreso individual. Pero también es un factor de progreso colectivo, porque sólo con el esfuerzo de todos progresa la sociedad. Los que no se esfuerzan en el trabajo deben ser rechazados como elementos indeseables para la comunidad [...] Por ello hace falta que todos tengamos una concepción ética del trabajo, que nos dediquemos a él, empleemos nuestro esfuerzo con responsabilidad y obtengamos la satisfacción de la obra bien hecha²⁸.

²⁶ Sin detenernos mucho en esta explicación, debe tenerse presente que la LGE nace en un contexto muy contradictorio. En efecto, como ha explicado J. Varela el nacimiento de esta Ley surge enfrentada con las teorías del *management* científico y la escuela de las relaciones humanas, apostando la primera por una jerarquía y división del trabajo bien estructurada y la segunda por corrientes más cercanas a la empatía, la comunicación, espontaneidad, etc. Es por ello que existen estas referencias de idas y venidas entre la jerarquía y la autorrealización en los libros de texto. Sin embargo, estas justificaciones se deben entender en el propio contexto de surgimiento de la Ley, ya que como ha expuesto B. Cabrera, la propia LGE nace bajo la atenta mirada, participación y respaldo de expertos europeos de la UNESCO, lo que explicaría la entrada de estos elementos en los conocimientos. VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, la Piqueta, p. 270 y ss.; CABRERA, B. (2007): «Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970», en *Tempora*, núm. 10, pp. 162 y 163; y ORTEGA, F. (1992): «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, p. 35 y ss.

²⁷ Hay que hacer notar, en contra de lo que expresan los textos, que el trabajo artesanal y el desarrollado en la gran industria son muy diferentes. Precisamente, uno de los objetivos de K. Marx en *El Capital* fue analizar el proceso por el cual el paso del artesanado a la manufactura y de ésta a la gran industria acrecentaron la división del trabajo y por tanto la pérdida del control del obrero sobre el proceso del conjunto de su obra, produciéndose así la fragmentación de las tareas, la segregación entre trabajo manual y trabajo intelectual y por tanto la constitución del «obrero parcial». MARX, K. (1979): *El capital...*, *op. cit.*, pp. 409 y 410.

²⁸ MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...*, *op. cit.*, p. 35. El recurrir a la ética del trabajo como idea para conseguir la aceptación hacia la organización del mundo del trabajo se observa también en los otros libros: «Desgraciadamente no siempre es posible encontrar el trabajo que corresponda a nuestros gustos y aptitudes. Cuando el trabajo que debemos realizar no es el que hubiéramos elegido, cabe aceptarlo como un reto que nos



Esta incoherencia entre educar al individuo para implantarle un rigor ético en su trabajo en contraposición a las propias condiciones de el mismo, se basa en una premisa individualista e idealista. Los individuos no realizan sus tareas laborales sólo a través de lo que ofrezca la escuela como ideal a seguir, sino que dichos sujetos están socializados en determinados ámbitos (no sólo el escolar), uno de ellos el trabajo. Lo que habría que preguntarnos es: primero, si es deseable aceptar con rigor ético cualquier tipo de trabajo que, en las relaciones capitalistas de producción, esté determinado por su acceso diferencial y arbitrario según la estructura de clases; y segundo, si esto se puede dar en una forma de organización del trabajo, la capitalista, donde existe la explotación, las largas jornadas laborales, los salarios escasos, etc. Entonces, ¿cómo aceptar con rigor ético estas condiciones de vida laborales? Como nos advierten las explicaciones dadas en los textos, esta ética del trabajo sería aceptada por el reconocimiento individual que todo trabajo comporta²⁹ —sin explicar qué pasa con los trabajos que no son reconocidos—; por el respeto hacia sí mismo, es decir, vencer todo lo moralmente rechazable (la mentira, el fraude empresarial, el afán de lucro, etc.)³⁰. Aspecto éste que, como explica E. Martín Criado, es irrealizable, pues el razonamiento «educando a los empresarios para que no sean tan malos o educando a los trabajadores para que no acepten salarios bajos— no tiene prácticamente ninguna posibilidad de éxito porque la propia lógica del sistema de acumulación capitalista se impone a los actores con toda su contundencia»³¹. Y por último, una de las premisas más utilizadas en los textos de los 70 para que el alumnado se adhiera a las condiciones laborales en el capitalismo es *la importancia social del trabajo*. Coincidiendo así con las propias ideas de la época en las que la organización del trabajo facilita el desarrollo de las necesidades sociales, de la comunidad. Ya que coexiste la creencia de que las clases sociales fundamentales son dos sujetos históricos de un mismo proyecto con intereses sociales homogéneos.

En efecto, la trascendencia del aspecto colectivo del trabajo en el sentido de que gracias al esfuerzo de todos se ha creado un progreso social y humano, es una de las fuentes fundamentales que se pueden leer como forma de justificar al capitalis-

obliga a capacitarnos para él y exigírnos a nosotros mismos una verdadera ética laboral». ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, op. cit., p. 287; COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, op. cit., p. 40.

²⁹ «Si en el trabajo vemos que nuestros progresos y nuestros aciertos son valorados, nuestra personalidad se afirma; en consecuencia, la importancia de la profesión es vital para el desarrollo personal». ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, op. cit., p. 287.

³⁰ «La expresión la ética profesional [...] Es por tanto, una manera de actuar moralmente adecuada, opuesta a la picardía para *escabullirse* de las obligaciones, a la mentira, al afán de lucro por encima de todo, al deseo de ser el primero caiga quien caiga, al fraude comercial o empresarial, a hacer las cosas de prisa y para salir del paso, es decir, al engaño y la falsedad; por eso, tener ética profesional significa respetarse a sí mismo a través del respeto al trabajo que se realiza, cualquiera que éste pueda ser». COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, op. cit., p. 40.

³¹ MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares...», op. cit.

mo. La comunidad, como componente grupal, aun cuando sea vista e interpretada como producto individual, bajo el mecanismo pre-sociológico de la suma de individuos, es fundamental en las explicaciones de los años 70. En este sentido, por esta época, es el hombre en abstracto, como agente fundamental del grupo, el que ha sido capaz de generar riqueza para la colectividad. Éste es el propósito principal de su trabajo. Quedan fuera todos los elementos relativos a las premisas que puedan socavar este proyecto, pues nada se dice sobre las relaciones sociales de esos hombres que están divididas en clases sociales, ni de la explotación que se genera de tales relaciones, es decir, no ven antagonismos sociales, ni desigualdades estructurales entre esos hombres. Aunque también es verdad —aplicando así un tono más idealista— que se intenta controlar tal beneficio a través de etiologías de tipo ético (ver nota al pie núm. 31), dejando de lado y sin retocar cualquier aspecto que tenga que ver tanto con la organización y división del trabajo social o con todo lo que tenga relación con la estructura económica. Los problemas concernientes a la acumulación desmedida de beneficios empresariales, fuga de capitales, bajada de salarios, etc., no son achacables o motivados por las estructuras económicas y sociales, sino por la falta de ética de los individuos.

El hombre no sólo produce lo necesario para él, sino que dada su capacidad de trabajo, unida a la de los demás, y gracias también a las máquinas y la tecnología, puede llevar a cabo la consecución de excedentes que sirven para enriquecer a una nación, para elevar el nivel de vida. De este modo, el trabajo individual contribuye al bienestar común³².

Sin embargo, inmediatamente se nos advierte de que la forma en la que se ordena el trabajo en esta época, puede conducir hacia diferentes problemas de corte individual en el desarrollo de nuestra actividad que «contribuye al bienestar colectivo», a saber: *la alienación*. Ésta es presentada en forma de crítica humanista desde dos vertientes, podríamos decir: 1. Como forma de protesta hacia el trabajo en cadena, rutinario, etc., lo que provocaría; 2. Un trabajo pesado, odioso... que nos llevaría hacia la apatía, la indiferencia, etc. Como vemos, estas explicaciones surgen como crítica hacia un proyecto que va encaminado a la búsqueda de la liberación, la alegría, la diversión, la autonomía, etc., en el mundo del trabajo³³.

³² ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, op. cit., p. 287. Véase también estas mismas explicaciones en los libros de texto: COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, op. cit., p. 39; y MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...* op. cit., p. 35. Citado en el texto, p. 9.

³³ VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela...*, op. cit., p. 267 y ss. Aunque ya los principios pedagógicos de la LGE recogen diversas características metodológicas de carácter activo, como por ejemplo la estimulación de la originalidad, la reflexión, etc., lo cierto es que la corriente psicológica predominante es el conductismo, que no en vano por esta época se confundía con la propia psicología. CABRERA, B. (2007): «Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970...», op. cit., pp. 158 y 159.



Por otro lado, como ya recogimos anteriormente, que en los textos se observe una crítica al trabajo en cadena a través del concepto de alienación (explicación que no viene aparejada tanto a las condiciones de vida del trabajador, del sistema productivo y a la explotación, como una crítica hacia el desencanto y la inautenticidad de la vida cotidiana en el trabajo, basada en términos filosóficos abstractos) no anula la aceptación de un marco jerárquico que se vuelve a defender con la retórica de que el trabajo aporta bienestar colectivo y progreso a las generaciones futuras. Recurriendo, para ello, a una simbiosis de estrategia a largo plazo basada en una unión del trabajo colectivo y jerarquizado con un cierto énfasis en las relaciones humanas.

Las condiciones actuales del trabajo tienen muchos elementos que pueden contribuir a esta alienación. El trabajo en cadena, en el que cada trabajador realiza un solo eslabón de la cadena productiva, y siempre el mismo, puede ofrecer ejemplos de trabajo alienado cuando el trabajador no asume intelectualmente que es algo más que una máquina. El automatismo de un gesto repetido miles de veces no debe anular la reflexión general de que el trabajo contribuye al bienestar colectivo y al progreso de las generaciones futuras³⁴.

Aunque este pasaje, de la editorial Santillana, parece que centra su crítica por momentos en el modo de producción capitalista típico de los años 70, lo cierto es que en unos párrafos anteriores, tras exponer el concepto de alienación en K. Marx, se hace una defensa del sistema productivo capitalista, acusando a Marx de no realizar el mismo análisis en otro tipo de sistemas sociales (contraponiendo de manera implícita la organización laboral capitalista a la desarrollada en la URSS). Así, se saca la explicación de la alienación de la crítica del sistema de producción y de la opresión de las fuerzas impersonales de éste, para centrarlas en las condiciones en las que se realiza el propio trabajo. De ahí las críticas dirigidas hacia el trabajo en cadena, como podemos percibir en la cita anterior.

El análisis de Marx se refería sólo al sistema capitalista. Sin embargo, en cualquier otro sistema, lo mismo que en el capitalismo, puede haber alienación producida por el trabajo. La alienación no es tanto una consecuencia del sistema productivo, cuanto es un efecto de las condiciones en que se realiza el trabajo³⁵.

³⁴ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *ibíd.*, p. 289.

³⁵ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 288. En relación a la argumentación dada en los manuales escolares, cuando explican que «la alienación no es tanto una consecuencia del sistema productivo, cuanto un efecto de las condiciones en que se realiza el trabajo», tenemos que indicar lo siguiente: Marx, en su obra *El Capital*, ya había recogido los análisis que utilizaremos como críticas a las exposiciones de dichos textos. En efecto, en lo referente a los análisis de la producción/circulación en el Modo de Producción Capitalista (MPC), Marx señala que estos dos elementos deben ser considerados como constitutivos del propio proceso capitalista, es decir, como algo estrechamente imbricado, más cercano a la idea de un todo unitario, que a la independencia y el aislamiento, hablando en términos de análisis social. El error fundamental que cometen los

Que la explicación dada aquí se centre en parte en algunos aspectos de alienación dentro de las condiciones del propio trabajo, no debe hacernos perder la elucidación anterior, dado que la concepción sobre la alienación, como crítica hacia el capitalismo, tiene sus raíces también en el propio plano humanista. Es decir, criticando al trabajo por no ofrecer respuesta a los elementos inmanentistas o metafísicos del individuo: la libertad, autonomía, la creatividad, etc.

Pero, desgraciadamente, no siempre ocurre así; al contrario, hay mucha gente que trabaja en lo que no le gusta y se dedica a labores rutinarias, aburridas, alienantes; como no se realizan en su trabajo porque no lo han elegido y están en él porque no encuentran otro o no les han preparado para desarrollar sus cualidades, el trabajo les resulta pesado, odioso, lo realizan porque no tienen más remedio para poder vivir, pero están deseando salir del lugar donde trabajan, escapar de la oficina, de la fábrica, del despacho, del taller; por ello están de mal humor, descontentos consigo mismos y con los demás; es decir, se anulan como personas; esa actuación impide su desarrollo normal en otras manifestaciones, facetas como la afectiva, familiar, ciudadana, etc. Se vuelven apáticos, indiferentes, escépticos y amargados. [...] Pero ¿Qué posibles soluciones tiene ese grave problema? [...] Es cuestión de educar desarrollando la cualidad que tenga cada ser humano [...] Es problema de responsabilidad individual que hay que adquirir desde pequeños [...]»³⁶.

Ya no se trata solamente del idealismo que entraña el propio tratamiento de la alienación, también se recurre a los argumentos ilustrados de ver la educación como panacea social, dando a entender que para solucionar los problemas relacionados con la *división social del trabajo* hay que regenerar educativamente a los individuos, quedando las reformas sociales determinadas por una expansión de las dosis adecuadas de ideales éticos. Nada se dice de las relaciones capitalistas de producción que colocan a hombres y mujeres en diferentes clases sociales, definidas por su acceso diferencial a los medios de producción. Estas divisiones de clase son presen-

autores de los libros de texto es que distinguen expresamente el MPC y los medios que se utilizan en el mismo (trabajo en cadena, en este caso), sin observar que ambos están estrechamente unidos y son interdependientes, constituyendo en su conjunto una globalidad. En este sentido, no es el propio trabajo en cadena en sí, como mecanismo para producir, lo que aliena al obrero, sino que aquél aliena en la medida en que su puesta en marcha histórica está totalmente relacionado con el desarrollo del MPC. Vid. CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales...*, op. cit., p. 59 y ss. MARX, K. (1979): *El capital, Libro I, vol. 2...*, op. cit., p. 440.

³⁶ COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, op. cit., p. 39. Advertimos, por otro lado, que a pesar de que en 1978 y 1979 el sector servicios tenía el porcentaje más alto en la distribución de ocupados según los diferentes sectores económicos, el autor de estos pasajes olvida nombrar a los obreros que se encuentran en el mismo, aspecto que podría dar a entender que para los trabajadores de la hostelería, etc., no existe alienación posible. En el IV trimestre de 1978 el porcentaje de activos por sector económico era el siguiente: Agricultura: 18,79%; Industria: 26,71%; Construcción: 10,75%; Servicios: 41,0%. En el IV trimestre de 1979: 17,84%; 26,18%; 10,57% y 41,81% respectivamente. Fuente, Instituto Nacional de Estadística (INE), *Encuesta de población activa. Principales resultados*.



tadas bajo el esencialismo moralista de una amalgama de individuos conectados por relaciones de comunicación interpersonales, o sea, de un contrato salarial entre personas jurídicamente iguales y libres, por tanto fruto de responsabilidades individuales. Cuando sabemos que el capitalismo se estructura en clases sociales las cuales limitan en grado sumo dicha capacidad de elección. Por tanto, hablar de responsabilidad individual a la hora de buscar un trabajo, sin tener presente que si no se reforma el mercado laboral y el sistema productivo no podrán crearse más puestos de trabajo, por mucho que mejoremos nuestras capacidades individuales, es un argumento cuando menos nefasto para poder superar los problemas que se comentan en los libros de texto.

Aparte de las alusiones a la responsabilidad individual como forma de superar los problemas en el mundo del trabajo, existen otros dos elementos que serán centrales en los libros de texto de los años 70. Se trata del *sindicato* y el *Estado*. Cierto, en lo que a los sindicatos se refiere, esta organización es central en el conocimiento escolar de los años 70. Esto es debido a que el contexto social de la década de 1970 se caracteriza por la preponderancia de los factores colectivos y agentes colectivos³⁷. Es decir, que aunque la mayoría de las explicaciones se desarrollen apelando a una sociedad caracterizada por la suma de sus individuos, son los colectivos (trabajadores, empresarios, sindicatos, cooperativas, etc.) los que predominan en la construcción de las sociedades.

En los textos del 70, como ya hemos apuntado, se nos explica que el sindicato es la modalidad por excelencia donde se organizan los trabajadores en relación a su profesión³⁸, siendo la forma más extendida para reivindicar la defensa de sus intereses, las mejoras en las condiciones del trabajo, etc. Además, se les supone la potestad de poder intervenir incluso en los problemas de la producción. Sin embar-

³⁷ Véase al respecto los análisis de ALONSO, L.E. (2004): «La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión», en *REIS*, núm. 107, p. 27 y ss.

³⁸ La asimilación que los textos realizan entre obreros y profesionales dista mucho de ser real en la actual división social y técnica del trabajo. En efecto, existen varias características, fundamentales, que diferencian de manera notable el trabajo obrero del profesional. Aunque existen varios trabajos, en esta época, que sitúan a los profesionales bajo el sometimiento y la influencia de la «lógica racionalizada del capital» a través de la implantación de modelos técnicos en la industria —lo cual acrecentaría la devaluación de las condiciones de trabajo de los profesionales—, también es cierto que éstos, todavía hoy, mantendrían los elementos profesionales específicos que los alejan de ser obreros. (Una notable revisión de estos enfoques puede verse en: CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», en *Investigación en la escuela*, núm. 22.) Una de esas características diferenciales principales es que los profesionales siguen gozando de «la autonomía y participación... en funciones conceptuales...» (ibíd., p. 41), pues siguen controlando en gran medida la concepción/ejecución de su trabajo, aspecto que los diferencia de los obreros (debemos reconocer que un médico no pone en práctica las mismas funciones intelectuales, en su trabajo, que un obrero industrial). MARX, K. (1979): *El capital...*, op. cit., p. 439. Para un análisis pormenorizado y detallado de dichas diferencias puede verse: CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales...*, op. cit., pp. 72-134. También POULANTZAS, N. (1977): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI editores, p. 194 y ss.

go, no debemos ensalzar el tipo de sindicato del que hablan los textos de esta época, pues se refiere principalmente al Sindicato Vertical franquista³⁹. Es por esto que la influencia otorgada al sindicato no se cuestiona, pues éste es visto como un referente central sobre el que se mueve todo lo que tiene que ver con las negociaciones de las condiciones laborales, determinadas prestaciones sociales, etc. Todo ello en relación al objetivo de favorecer el desarrollo de la comunidad del trabajo, es decir, a la consecución de la «obra común» que se intenta alcanzar a través del compromiso entre trabajadores y empresarios.

El sindicato es la modalidad de asociación profesional más habitual y extendida. Se trata de una asociación formada por personas de la misma profesión, generalmente obreros, para la defensa de sus intereses económicos. El objeto principal de estas organizaciones es la negociación de los términos y condiciones de empleo de sus miembros. Los sindicatos colaboran en los estudios de los problemas de producción, y pueden proponer soluciones e intervenir en la reglamentación, vigilancia y cumplimiento de las condiciones de trabajo⁴⁰.

Por otro lado, y aunque el marco general en el cual son explicados los sindicatos dentro de los textos preconstitucionales, tenga como referencia substancial el sindicalismo vertical, lo cierto es que también se pueden observar algunos aspectos del sindicalismo autónomo. De hecho, en varios libros de texto se nombra a los sindicatos característicos de la época como son: CCOO, UGT, USO, SU, CSUT, CNT, etc., elemento que deja entrever la importancia de los sindicatos en la segunda parte de la década de los años 70, los cuales gozan de cierta reputación y acepta-

³⁹ De hecho, los manuales escolares recogen ciertas explicaciones del Fuero del Trabajo franquista: «Los Sindicatos colaborarán en el estudio de los problemas de la producción y podrán proponer soluciones e intervenir en la reglamentación, vigilancia y cumplimiento de las condiciones de trabajo». *Fuero del Trabajo* (9 de Marzo de 1938), Declaración XIII, Punto 5º. Advertimos que este punto es idéntico al de la siguiente cita del libro de texto de Santillana, que se puede observar en la siguiente página: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/08149629022036195209079/p0000001.htm#I>. Respecto a las deudas de los contenidos escolares con la ideología de la dictadura, véase: ORTEGA, F. (1992): «Las ideologías de la reforma educativa de 1970...», *op. cit.*, p. 34.

⁴⁰ RAMOS, A. (1977) (dir.): *Educación para la convivencia, 6º EGB...*, *op. cit.*, p. 42. También se pueden observar las mismas explicaciones en los libros de texto: ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 6º EGB...*, *op. cit.*, p. 250; MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...*, *op. cit.*, p. 36; COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 6º EGB*, Madrid, Bruño, p. 65.

⁴¹ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *ibíd.*, p. 253. Que los textos del 70 recojan algunos aspectos del pluralismo sindical tiene que ser entendido en relación a la influencia y a los diferentes procesos históricos que explican la importancia de estos sindicatos por estos años. El primero de ellos data de 1958, puesto que en abril de este año se aprueba la Ley sobre Convenios Colectivos Sindicales, con la que el régimen franquista reconoce por primera vez la negociación entre trabajadores y empresarios sobre las condiciones de trabajo. Esta ley va a ser bastante importante para el movimiento obrero, convirtiéndose los convenios en el fermento de numerosas luchas reivindicativas, a la vez que surge entre los trabajadores la necesidad de organizarse. Sintomáticamente, por estos años se van



ción⁴¹. No sólo porque tienen una generalizada responsabilidad de intentar mediar en la mejora de los estatutos laborales estables, sino porque son uno de los más importantes agentes que regulan las condiciones democráticas de la sociedad. Tanto es así, que se los trata como «imprescindibles» para crear esas condiciones. Tanto el sindicato como la empresa se encuentran en el centro del proyecto de sociedad y todas las editoriales están de acuerdo en concederles un papel preponderante en lo que al bienestar social e individual se refiere.

A partir de ese momento, [se refiere al siglo XIX] la existencia del sindicato, como representante y defensor de los intereses de los trabajadores, se ha hecho poco menos que imprescindible para el desarrollo social y político de los países democráticos⁴².

Quizá no deja de ser un tanto curiosa la explicación que se hace de los sindicatos en los textos del 70, ya que las relaciones son vistas en un plano armónico, obra de unas relaciones entre iguales, donde no existen conflictos de intereses, ni presiones a los trabajadores por parte de la patronal (amenazas de despido, *lockout*, intervenciones estatales en las negociaciones, paro, etc.) o pactos entre ésta y líderes sindicales que erosionan las mejoras laborales de los propios trabajadores. Las relaciones entre empresarios y trabajadores son interpretadas como si los primeros extienden su mano para escuchar las condiciones de los segundos, aceptando los empresarios, sin más, lo que los trabajadores han pedido o viceversa.

gestando las organizaciones sindicales y políticas nacidas de ambientes confesionales (FLP, PST, USO...), lo que abre paso a la primera fórmula de las comisiones de obreros. El segundo hace referencia a las primeras elecciones sindicales en el último lustro del franquismo, que se dieron a raíz de que el régimen era incapaz de contener la presión existente de los trabajadores a los que de nada les servía el sindicato vertical. Fruto de estas elecciones sale reforzada las CCOO, asimiladas por el PCE, que se habían iniciado en la década de los sesenta. Aspecto que se acrecentaría en las primeras elecciones sindicales bajo la democracia en 1978, donde CCOO obtiene el 34, 5% de los representantes elegidos. Y el tercero, a las huelgas del año 1976 —Vitoria, marzo de 1976—, dado que éste es un año hiperconflictivo cualitativa y cuantitativamente (en 1976 el número de huelgas fue de 1.568), en el que las expectativas de mayores libertades políticas y mejores posiciones económicas y sociales, reivindicadas, sobre todo, a través de CCOO y UGT, abren una coyuntura que permiten la consecución de ciertas demandas sociales y salariales. ROCA JUSMET, J. (1991): «La concertación social...», *op. cit.*, p. 235; VEGA GARCÍA, R. (1999): «Los contextos de la acción sindical: franquismo, transición y democracia», en *Sociología del Trabajo*, núm. 36, p. 137; PARAMIO, L. (1990): «Los sindicatos y el sistema político en la España democrática: de la clandestinidad a la huelga general», en *Sistema*, núm. 94-95, p. 73 y ss. ZAMBRANA, J. (1989): «Democracia industrial y sindicalismo en España», en *Sistema*, núm. 88 y ALONSO, L.E. (1991): «Conflicto laboral y cambio social. Una aproximación al caso español», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España...*, *op. cit.*, p. 404.

⁴² ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 6º EGB...*, *op. cit.*, p. 250. Otra de las características clásicas de los sindicatos en los años 70 es el carácter de clase obrera como «fin superior»: «Lo que le impulsa principalmente a un trabajador a integrarse en un sindicato no es simplemente estar junto a aquellos que desarrollan su misma actividad, sino un fin superior, que es la unión con quienes son de su misma clase». *Ibíd.*, pero del curso 6º de EGB, p. 251.



Por otro lado, no es sólo el sindicato el encargado de solucionar los problemas que se generan en torno al trabajo. Los libros de texto de la época guardan también un papel preponderante al Estado, en tanto que se constituye como el órgano fundamental para crear y regular los *derechos del trabajo* y la *seguridad*. En efecto, la seguridad forma parte, por lo tanto, de la propia idea de trabajo, siendo uno de los elementos más característicos de la etapa en cuestión. El paternalismo e intervencionismo del Estado, como agente regulador e impulsor de la economía, es una característica principal de los textos preconstitucionales, los cuales toman dichos elementos de la última época franquista⁴³. La idea que se recoge es que, entre trabajadores y empresarios, existe un agente fundamental encargado de velar por la seguridad de los individuos y la economía: el Estado, que a su vez garantiza, a través de los salarios indirectos, ciertas condiciones de vida capitalizadas por un conjunto de instrumentos y políticas de regulación social⁴⁴. Ésta es una de las principales particularidades de los años 70, es decir, que el proyecto de vida de los individuos está altamente unido al puesto de trabajo, sin éste no existe la realización personal, ni el progreso tanto individual como social, etc.

Los problemas comienzan con la existencia o no de un puesto de trabajo para cada hombre o mujer y, de tener o no trabajo, la persona puede cambiar radicalmente... de ahí se deduce la importancia de que exista trabajo para todos y la necesidad de que, si falta, el Estado cree puestos de trabajo⁴⁵.

El derecho al trabajo como elemento fundamental sobre el que se asientan las sociedades modernas no puede ser soslayado por los individuos, las empresas o los sindicatos. Tal derecho, que se da a través del *contrato de trabajo* —aspecto que lleva implícito la marca de seguridad—, sólo puede ser realizado por el Estado. Es éste en última instancia, y no el individuo bajo las apologías del cambio, el riesgo o la movilidad, quien tiene la responsabilidad de crear las condiciones económicas que puedan generar puestos de trabajo y responder, por tanto, al problema del *paro*.

En las sociedades modernas el derecho al trabajo sólo puede ser efectivo si los Estados ponen en práctica una política estatal de defensa y promoción del empleo mediante la creación de puestos de trabajo⁴⁶.

En este sentido, el último dispositivo de seguridad, como complemento necesario al universo empresarial, para conseguir el ansiado derecho al trabajo con que cuentan las sociedades modernas no es otro que el Estado Social y de Derecho

⁴³ LÓPEZ NOVO, J. (1991): «Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica...», *op. cit.*, p. 132.

⁴⁴ ALONSO, L.E. (2004): «Las políticas del consumo: transformaciones en el proceso de trabajo y fragmentación de los estilos de vida», en *Revista Española de Sociología (RES)*, núm. 4, p. 23 y ss.

⁴⁵ COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 39.

⁴⁶ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 7º EGB*, Madrid, Santillana, p. 263.

a través del «dirigismo económico». Se destaca así el intervencionismo del Estado por el lado de la oferta, que «regula el funcionamiento de los mercados, limita el margen de actuación de la iniciativa privada y suprime la competencia entre empresas».

El Estado, para el funcionamiento de los servicios públicos, se ha convertido en el mayor empresario. Miles de personas trabajan para él, en la Administración, en la enseñanza, en el transporte, correos, etc. También se constituye en empresa para impulsar industrias a las que no alcanza la iniciativa privada, por ejemplo, la construcción naval, o los paradores de turismo⁴⁷.

De este modo, los textos de los 70 ponen el acento en la capacidad que tanto los individuos como las empresas tienen para generar progreso y bienestar a la sociedad, a lo cual el Estado debe responder haciendo que todo el mundo se beneficie de estos logros. El reparto de los papeles que cada actor social debe cumplir queda claro, donde el Estado no es nunca puesto en tela de juicio, sino todo lo contrario, pues también es el encargado de crear la legislación oportuna que asegure las condiciones de seguridad adecuadas a los trabajadores.

Del mismo modo que el individuo, con su trabajo, contribuye al progreso y al bienestar de la sociedad, del Estado, así también esa sociedad y ese Estado deben responsabilizarse de que todo individuo obtenga a través de su trabajo unas condiciones de vida dignas y suficientes [...] Por ello, los Estados deben regular, a través de la legislación oportuna, que se cumplan los requisitos que garanticen un puesto de trabajo y unas condiciones económicas y sociales adecuadas para los trabajadores⁴⁸.

La singularidad con que es tratado el Estado en los libros de texto no tiene límites. Porque no sólo, éste, es presentado como un ente neutral o árbitro imparcial que nada tiene que ver o va más allá de los intereses de las clases; o de que su

⁴⁷ MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...*, op. cit., p. 35. Como se puede observar, los textos recogen ciertos elementos del programa socio-económico nacional del tardo-franquismo, que se había generado desde la primera mitad de ese siglo y que llegaría con diferentes modificaciones y aperturas a la competitividad económica y empresarial en la primera mitad de la década de los 70, pero que seguía bajo este *ethos* asistencial: «El programa nacionalista comprendía tres ingredientes [...] El primer ingrediente era el *proteccionismo* o la reserva del mercado nacional para los productores locales mediante el establecimiento de barreras arancelarias prohibitivas [...] El segundo ingrediente del nacionalismo económico era el *corporativismo* industrial [...] promoviendo la concentración de empresas y creando asociaciones y trusts empresariales para regular el funcionamiento de los mercados, limitar el margen de operación de la iniciativa privada y suprimir la competencia entre empresas. Por último, el *dirigismo económico del Estado* era el tercer ingrediente del programa nacionalista [...] el Estado se fijaba la responsabilidad de intervenir directamente en la economía como agente propulsor del desarrollo económico, mediante políticas de obras públicas y la incentivación de industrias de interés nacional». LÓPEZ NOVO, J. (1991): «Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica...», op. cit., p. 132.

⁴⁸ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, op. cit., p. 289.



formación histórica haya ido aparejada a la conformación de las sociedades capitalistas, de ahí que muchos autores hablen del Estado capitalista y burgués, sino que las propias instituciones son explicadas como ajenas a esos conflictos de clase. Todo cuanto rodea al Estado está descrito en un tono armónico radiante. Siempre es exhibido en un sentido positivo y generoso, creador de condiciones sociales favorables y nunca destructor. En este sentido, nada se dice de su cara más amarga como aparato que ha incurrido a lo largo de su historia en diferentes formas de corrupción y dictadura; o la represión a través del ejército, la policía, etc., de diferentes movimientos obreros, etc. La generosidad de los textos, en torno a las ilustraciones y tratamiento del Estado, le lleva a situar su exposición en términos naturalistas, ahistóricos, etc., pues se presenta a dicho Estado como la realización de ideales basados en intereses generales y comunitarios. Sin querer movernos en elucidaciones de tipo «instrumentalista», puesto que la cuestión fundamental parece ser que habría que poner en duda la «omnipotente conciencia» de clase burguesa para reproducir (en unas circunstancias cambiantes y contradictorias) sus intereses inmediatos como capitalistas individuales⁴⁹, sí parece necesario apuntar lo siguiente: aun cuando el Estado (a través de sus administradores) tenga que buscar el consenso, evitar el conflicto y mediar para apaciguarlo entre las diferentes clases sociales, aquél intenta tomar las medidas para garantizar la estabilidad social, lo que lo lleva —de manera inconsciente y fruto de esas luchas— a reproducir la formación social en su conjunto, en función de los ritmos de los conflictos entre las diversas clases. Por lo tanto, salvaguarda a largo plazo la acumulación y reproducción del capital⁵⁰. Dicho esto, presentar al Estado como un ente que se construye por pactos comunitarios es, cuando menos, un tanto engañoso. Lo que no deja de ser paradójico en una literatura que está consagrada precisamente a las ciencias sociales, donde la historia forma parte de su *currículum*. Un ejemplo claro lo podemos encontrar en las propias soluciones que se buscan para aliviar los efectos del paro, ya que se habla de éste pero no se explican sus causas estructurales y mucho menos se dan alternativas que podrían acabar con él.

Las posibles soluciones que se dan para remediar ese paro son pasadas directamente al sistema educativo, justificado a través de la idea de *igualdad de oportunidades* y la *adecuada formación* que el alumnado va a recibir de dicha educación, aspectos que beben directamente de las teorías funcionalistas, en las cuales se cimantan los principios sociales y educativos de la LGE. El sistema educativo es considerado como institución fundamental para lograr que la desigualdad social sea vista como justa y necesaria para el progreso social. De este modo el sistema educativo es un lugar privilegiado para derivar, siguiendo principios meritocráticos, a cada cual en condiciones de competencia justa a las diferentes posiciones existentes

⁴⁹ BLOCK, F. (1981): «La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado», en *En teoría*, núm. 6, pp. 7 y 27; POULANTZAS, N. (1997): *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Madrid, Siglo XXI.

⁵⁰ CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales...*, *op. cit.*, pp. 172 y 173.

en las jerarquías laborales, evitando así las discriminaciones de clase, familia, etc. Por otro lado, tanto en los conocimientos impartidos en los libros de texto como en la propia LGE no se cuestiona en ningún caso estos supuestos teóricos, desechando los argumentos que los critican. En relación a esto, en los textos se teoriza sobre la educación como solución al paro, es decir, que la propia ampliación de la educación de los individuos crearía de por sí puestos de trabajo en un contexto socio-económico caracterizado por un mercado laboral de carácter fordista con estatutos laborales fijos. Como dijimos, las soluciones que los textos plantean al paro son las siguientes:

fomentar la igualdad de oportunidades, de forma que todos puedan demostrar cuál es su aptitud para aquel trabajo que sea de su agrado y susceptible de contribuir a su realización personal. Así, ni discriminaciones sociales ni discriminaciones de cualquier tipo podrán constituir un obstáculo [...] Crean un sistema educativo que mantenga un continuo perfeccionamiento de quienes están trabajando y una adecuada preparación para quienes van a comenzar a hacerlo. Evitaremos de esta forma que se desperdicien posibles talentos y que la rutina se apodere de quienes no ven estímulos de superación en su trabajo⁵¹.

Soluciones que no pasan de ser meros postulados idealistas, basados en la versión más inocente y popular de la igualdad de oportunidades, a saber: que se intenta, bajo una confusión elemental, alterar la estructura de posiciones y del mercado laboral transformando las características de los individuos⁵².

2. EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 80: HACIA LAS NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

En efecto, el cambio en las condiciones laborales auspiciadas por las diferentes crisis económicas donde se pasa de un sistema de producción, años 70, basado en los fundamentos de una fuerte división entre las actividades de decisión y ejecución que conllevó a una extremada jerarquización de la mano de obra, sostenida por un sistema establecido bajo la estandarización en la fabricación de productos en serie, empieza a quebrarse en los 80⁵³. Aspecto que se puede comprobar en la evolución de la propia temática de los libros de texto.

⁵¹ ABAD CAJA, J. (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 289. En relación a la idea de igualdad de oportunidades se puede consultar: CABRERA, B. (2007): «Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970...», *op. cit.*, pp. 151 y 152; y ORTEGA, F. (1992): «Las ideologías de la reforma educativa de 1970...», *op. cit.*, p. 43 y ss.

⁵² MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método...», *op. cit.*

⁵³ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, p. 128 y ss.

Como ya hemos comentado, los libros de texto en la década del 70 comienzan por la exposición de la comunidad en el trabajo. Explicación que viene marcada por la delimitación de las formas organizativas de la empresa. Esta comunidad desaparece en los textos de los años 80, debido, entendemos, a las luchas que el propio campo científico empresarial sufre a raíz de la evolución de los contextos socio-económicos; a las propias críticas, tanto humanistas como sociales, que por estos años eran importantes contra la forma en que se organiza el trabajo; y al marco constitucional en el cual comienza a desarrollarse el conocimiento escolar. Pasando, las primeras explicaciones de los textos, de la comunidad en los años '70 a los *derechos laborales* en los 80.

Cierto, el trabajo sigue siendo un referente importante en la construcción de las representaciones del sujeto en la sociedad, sin embargo deja de ser el eje de la vida social, ya que no tiene el rol predominante del cual se beneficiaba en la etapa anterior. Esto se puede comprobar en la propia amplitud del tratamiento que se le dedica al trabajo en los libros de texto⁵⁴, así como en los diferentes contenidos tratados a partir de su redacción después de la Constitución. Ya hemos advertido de la desaparición de algunas características clásicas del trabajo de los años anteriores, copándose, en los años 80, en el primer puesto el *derecho al trabajo*. Éste es formulado en términos más abstractos, si cabe, que en los 70, pues se agrega el derecho al trabajo como un elemento formal y no en su acatamiento económico real. Esto es debido, claramente, a que en los textos de los años 80 se acentúan las críticas humanistas hacia el trabajo en cadena (alienación y autorrealización, como veremos más adelante), donde esta forma de organización laboral ya no se presenta de forma positiva o necesaria (como en parte ocurría en los 70), sino a través de la crítica⁵⁵, desapareciendo del conocimiento escolar la pronunciada diferenciación entre trabajo y capital, o sea, la jerarquía existente entre obreros y empresarios, la explotación, etc., aspectos que son principales en los textos del 70. También debemos puntualizar que varios textos del corpus escogido para la década de 1970 son pre-

⁵⁴ Mientras que en los 70 el trabajo como tema específico se recoge en los libros de 6º, 7º y 8º en Santillana; Anaya los recoge en los libros de 6º y 8º; y Bruño también en los de 6º y 8º. Por otra parte, en los años 80 Santillana sólo habla del trabajo en el texto de 8º, Anaya también y Bruño sigue manteniendo el tema en los libros de 6º y 7º de EGB, pasando otros temas a ser el referente central del *currículum* de educación ética y cívica: como son la organización territorial y autonómica de España, la explicación de la constitución, el parlamento, las elecciones, etc.

⁵⁵ Varios autores señalan que, en la primera mitad de los años 80, comienzan a escucharse diversas voces críticas, por parte de los obreros, en torno a las condiciones de trabajo como problema social. Empieza así el anuncio de la crisis del trabajo en cadena y el taylorismo, al tiempo que la necesidad de adoptar nuevas formas de organizar el trabajo. Aspectos que, si en un principio la patronal fue esquivada a aceptar, ya por estos años tanto el campo empresarial como el de los expertos en teoría y política económica, levantan insistentes voces demandando nuevas fórmulas de organización de la producción y el trabajo como un medio esencial para resolver los problemas económicos a los que estaban expuestos. Vid.: CASTILLO, J.J. (1984): «Las Nuevas Formas de Organización del Trabajo», en *REIS*, núm. 26, y RECIO, A. (1988): «Flexibilidad, eficiencia y desigualdad (notas sobre la flexibilidad laboral)», en *Sociología del Trabajo*, núm. 4.



constitucionales, lo que les lleva a dejar en un segundo plano todo lo referente a los derechos laborales. Lo que no anula, por otro lado, el argumento expuesto, dado que el trabajo en esta época empieza a analizarse como un bien escaso, asunto que, unido a la Constitución, conduce a los autores a tener que justificar el trabajo en el capitalismo en términos más abstractos, comenzando los manuales escolares por el derecho al trabajo recogido en la Constitución española.

Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de su profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo⁵⁶.

A renglón seguido se pasa a las ilustraciones sobre el concepto de trabajo y la división social del mismo, siendo las explicaciones muy parecidas a la de los textos de los años 70, aunque no es una característica tan pronunciada en estos años. Tanto la *importancia individual* como la *división social del trabajo* son presentadas de nuevo con el objetivo de legitimar su organización en las sociedades capitalistas, recurriendo a los razonamientos del beneficio de la autorrealización.

El trabajo desarrolla y perfecciona las aptitudes del individuo. Cuando se ejerce un trabajo de acuerdo con los gustos e intereses del trabajador, el mismo trabajo es una fuente de satisfacción y estímulo, es decir, una fuente de realización personal⁵⁷.

Así, siguiendo las explicaciones del conocimiento escolar de los años 70, se nos vuelve a indicar la posibilidad de que no todos los trabajos tienen la capacidad de ofrecer la autorrealización personal, lo que no quiere decir que tengamos que abandonarlo, pues tenemos que aceptarlo una vez más por medio de la *ética profesional*, aunque no cumpla con la promesa de ser atractivo. Advertimos por otra parte que la ética en el trabajo ya no se contrapone o se justifica, como pasaba en los textos del 70, bajo la aceptación de las jerarquías laborales, sino que es mostrada en términos más abstractos e idealistas que en épocas pasadas, justificada en expresiones como la «obligación», el «honor», «la palabra» o la «dedicación». Este cambio en el conocimiento tiene que entenderse en el propio contexto que subyace, pues hay que tener presente que la crítica humanista está muy arraigada en la época en cuestión, no pudiéndose aceptar las adhesiones a la división social del trabajo en términos de jerarquía, sino todo lo contrario, en presupuestos democráticos, pero sin

⁵⁶ ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *Sociedad 8º EGB*, Madrid, Santillana, p. 201; «Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo...». Equipo Aula 3 (1984): *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB*, Madrid, Anaya, p. 124. Esta explicación se puede observar en el propio título del tema dedicado al trabajo en el libro de la editorial Bruño: «El trabajo. ¿Derecho o deber?» MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 1. Educación para la convivencia 6º EGB*, Madrid, Bruño, pp. 96.

⁵⁷ ABAD CAJA, J. (1984): *Sociedad 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 202; Equipo Aula 3 (1984): *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 124.

criticar al sistema productivo capitalista, lo que empuja a tener que hablar en términos imprecisos para buscar la fidelidad al trabajo en las sociedades capitalistas.

La ética profesional obliga a no escabullirse de las obligaciones, a buscar la perfección en el producto elaborado, a no engañar ni huir de responsabilidades. Hacer las cosas de cualquier manera, para cumplir el expediente, para salir del paso, es buscar la ruina de la empresa y la falta a la palabra dada⁵⁸. [...] Por su función primordial de realización humana y servicio a la sociedad, todo trabajo comporta una ética que nos obliga a realizar correctamente y con dedicación nuestras tareas. La ética profesional nos dará fuerza moral para exigir condiciones dignas y honorables, cuando el trabajo se desvirtúe de su auténtica naturaleza⁵⁹.

En este sentido, la legitimación del trabajo en el capitalismo en los años 80 vuelve a recurrir a ciertas explicaciones del 70, a saber: la dimensión social del trabajo. Los hombres (que son tratados en sentido totalmente abstracto, alejados de toda clase social u otras formas de socialización), se nos repite de nuevo, contribuyen con su trabajo al bienestar de la sociedad, justificación que hace que el Estado tenga la responsabilidad de crear y favorecer las condiciones para que el trabajo se promueva. En esta línea, no deja de llamar la atención que la sociedad sea mostrada siempre, de manera idealista, como una suma de individuos a través de un método de exposición de carácter concéntrico y circunferencial⁶⁰, en el que se parte de unidades elementales de socialización, para ampliar sucesivamente el radio espacial de actuación del individuo, es decir: individuo, familia, barrio, ciudad, Estado, nación, etc.⁶¹. Esta diana social de claro carácter psicologicista presupone, por tanto, que muchos individuos —equidistantes entre sí— forman una familia, muchas familias un pueblo, muchos pueblos, etc. En fin, así, la sociedad es presentada como un elemento secundario dissociado del individuo, o sea, los textos se basan en una diferenciación entre individuo y sociedad que es interpretada y presentada como distinción orgánica real, cuando de hecho es simplemente metodológica. De esta forma, no se sabe a quién hay que acudir cuando no se creen puestos de trabajo.

⁵⁸ MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB*, Madrid, Bruño, p. 85.

⁵⁹ Equipo Aula 3 (1984): *ibíd.*, p. 124; ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *ibíd.*, p. 202.

⁶⁰ Este método de exposición de la interacción entre individuo y sociedad es criticado precisamente por N. Elías, por concebirlo como inadecuado para explicar la sociedad. Ya que este tipo de esquema «presenta a la persona individual, al ‘yo’ individual rodeado por ‘figuras sociales’ concebidas conceptualmente como si se tratase de objetos más allá y extraños al ‘yo’ individual. Entre estos conceptos se cuenta también contemporáneamente el de sociedad». En lugar de esta visión, apuesta por otra donde las relaciones de los individuos tengan una vinculación de dependencia, equilibrios de poder, etc., y formen parte de esa sociedad. ELÍAS, N. (1995): *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa, p. 13 y ss.

⁶¹ Obsérvese, respecto a lo explicado, el propio título del tema dedicado al mundo del trabajo: «Persona, Sociedad y Trabajo». O las ilustraciones hechas para explicar los grupos territoriales: ABAD CAJA, J. (1984) *Sociedad 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 202; y de la misma editorial, año y autor el texto de 6º de EGB, p. 198.



Bueno, se nos dice que a la sociedad y al Estado, pero como ésta está compuesta de individuos y es un ente abstracto que tampoco se sabe muy bien dónde buscarla, se vuelve hacia la responsabilidad individual, pues nada se dice, ni se ataca de raíz el problema: la propia estructura del mercado laboral.

Del mismo modo que el individuo, con su trabajo, contribuye al progreso y al bienestar de la sociedad, así también esa sociedad debe responsabilizarse de que todo individuo obtenga a través de su trabajo unas condiciones de vida dignas y suficientes. Los Estados deben garantizar un puesto de trabajo y unas condiciones económicas y sociales adecuadas para los trabajadores. [...] Al Estado corresponde adoptar medidas que fomenten la creación de nuevos puestos de trabajo y que permitan mantener los ya existentes. La sociedad y el Estado deben responsabilizarse de que todo individuo obtenga, a través de su trabajo, unas condiciones de vida dignas...⁶².

De esta forma, los argumentos de los años 70 sobre la obligatoriedad que tiene el Estado de dirigir la economía son sustituidos en los 80 por la intervención estatal más ajustada a las ideas del pacto keynesiano, puesto que ahora se da una mayor importancia a la iniciativa empresarial. Ahora bien, que se abandone la idea del paternalismo económico de la última etapa de la dictadura no quiere decir que desaparezca el carácter asistencial del Estado. Es más, la intervención estatal será más defendida en los textos de los años 80 que en los del 70, ya que se nombra constantemente en las escasas páginas que se dedican al mundo del trabajo. Si «es obligación del Estado y de todos los ciudadanos contribuir a la supresión del *paro*»⁶³, es debido a la propia idiosincrasia del nacimiento de este tipo de concertación social en España.

En efecto, hasta bien entrados los años 60, en el tardofranquismo, la economía española se basaba en un modelo autárquico, lo que condujo a la dictadura a tener que abrirse a los modelos económicos de los países capitalistas occidentales, producto también de las propias presiones de los empresarios españoles, que si bien no estaban en contra del ideario político sí del modelo económico asfixiante. Justo con la caída del franquismo, unido a la crisis económica que se habían generado en 1977⁶⁴, se precipitaron los Pactos de la Moncloa, lo cual inició una etapa de subordinación explícita de la negociación colectiva a la política macroeconómica y en especial a la reducción de la inflación, lo que produjo una estabilización de los salarios. Ésta se acrecentó con el segundo pacto neocorporativo de carácter tripartito entre el gobierno, las principales asociaciones empresariales (CEOE) y los dos sindicatos mayoritarios (CCOO y UGT), conocido por el Acuerdo Nacional de Em-

⁶² ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *ibíd.*, pp. 202 y 203.

⁶³ MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB...*, *op. cit.*, p. 65.

⁶⁴ Remitimos al lector, con respecto a la explicación de esta crisis económica, a la nota al pie núm. 20.

pleo (ANE), en 1981⁶⁵. Sin embargo, lejos de conseguir aumentar los puestos de trabajo, este pacto, que se había firmado con tal objetivo a cambio de la reducción salarial de los obreros, continuó con su destrucción. Lo que facilitó la llegada al gobierno del PSOE; el establecimiento de un acuerdo sobre políticas de renta (Acuerdo Interconfederal, AI), de la que participaron de nuevo el señalado tripartido; el culmen de la concertación en 1983⁶⁶ y, por tanto, las primeras propuestas laborales auspiciadas por un marco keynesiano. Ahora bien, sin acoger todas las ideas del Estado de bienestar, que sólo llega a surgir en parte, en España. Indicamos que en parte porque el modelo de Estado de bienestar que entra en España ya está siendo cuestionado por los gobiernos conservadores en los países que lo habían puesto en marcha en Europa (Gran Bretaña, Francia, etc.)⁶⁷.

Debido a esto, es más fácil comprender por qué los textos de los años 80 nombran con más insistencia la necesidad de intervención estatal en el mercado laboral —reivindicando incluso *el pleno empleo*⁶⁸— que los textos preconstitucionales⁶⁹. En este sentido, se vuelve a hablar con rotundidad e implícitamente de *seguridad* y al igual que en la década de 1970 los problemas que pueden surgir en relación al trabajo, como son el paro, las *migraciones laborales*, el *éxodo rural*⁷⁰, etc., tienen

⁶⁵ Explicamos que el ANE es el segundo de esos pactos porque debe tenerse presente lo siguiente: aunque en los Pactos de la Moncloa los principales sindicatos (CCOO y UGT) no participaron de manera directa, sí fueron refrendados por éstos ya que aceptaron las posiciones de los partidos políticos en los cuales estaban integrados (PCE y PSOE). CCOO aceptó la concertación en la medida en que dio un papel protagonista al PCE, el cual representaba la fuerza hegemónica dentro de la central sindical, y ejercía un papel de primer orden en la vida política española. Por su parte UGT, aceptó los pactos por la necesidad de contribuir a la consolidación de la democracia. Para un análisis más pormenorizado, puede consultarse: PARAMIO, L. (1990): «Los sindicatos y el sistema político en la España democrática: de la clandestinidad a la huelga general...», *op. cit.*, pp. 74 y 75.

⁶⁶ Vid., en ROCA JUSMET, J. (1991): «La concertación social...», *op. cit.*, pp. 366 y 367; y RECIO, A. (1986): «Economía sumergida y transformación de las relaciones laborales en España», en *Papers*, núm. 27, p. 133.

⁶⁷ Aunque en los debates parlamentarios de 1982 Solchaga defendía, en nombre del PSOE en la oposición, la necesidad de atajar el desempleo mediante una mayor intervención estatal, lo cierto es que poco después de la victoria de este grupo político, y sobre todo en su segunda legislatura, empezaron a olvidar sus referencias al recetario keynesiano y a apostar por la reconversión industrial, el ajuste, la flexibilización del mercado de trabajo, la contención del Estado, etc. Elementos que pasaron a ser los nuevos términos de la discusión política. BILBAO, A. (1991): «Trabajadores, gestión económica y crisis sindical», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España...*, *op. cit.*, p. 254; Un análisis interesante sobre las políticas socialdemócratas y su acción frente a su crisis en esta época, tanto en el Norte como en el Sur de Europa, puede verse en: ANDERSON, P. (1994): «La izquierda europea», en *Debats*, núm. 50, p. 85 y ss.

⁶⁸ «Los poderes públicos [...] de manera especial realizarán una política orientada hacia el pleno empleo» ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *Sociedad 8º EGB...*, *op. cit.*, p. 201.

⁶⁹ A principios de los años 80 ya comienzan a surgir las ideas de la intervención estatal en la economía, inversión pública, medidas de reparto de empleo, solución al paro, etc. BILBAO, A. (1991): *ibíd.*, p. 253. También ALONSO, L.E. (1991): «Conflicto laboral y cambio social...», *op. cit.*, p. 410.

⁷⁰ No deja de ser curioso que el trabajo en los textos del 70 no se apropien de estos problemas, ya que el éxodo rural y las migraciones laborales de españoles hacia los países europeos tienen



que ser solucionados por: a) El Estado en primer lugar. No tanto como la institución encargada de solucionar el paro, como la responsable de crear las condiciones, el circuito socio-económico, etc., para fomentar el empleo; b) las instituciones pertenecientes al mismo, en segundo lugar, es decir, por el sistema educativo, apelando de nuevo a las ideas de *igualdad de oportunidades* y a las finalidades de formación adecuadas al mundo del trabajo. Por tanto, es la educación, como sistema encargado de legitimar la desigualdad social dentro de las jerarquías laborales, el que tiene que garantizar la formación para contrarrestar el paro, es decir, el seguimiento de las ideas *funcionalistas*; y c) *los particulares*, apareciendo por primera vez —dado que esta característica no aparece en los textos de los 70— la «idea» de la iniciativa privada, y que sean, por tanto, también los empresarios los encargados de crear empleo.

En primer lugar, el Estado y los particulares deben crear puestos de trabajo en la medida precisa, para que todos los miembros de la colectividad puedan desempeñar una profesión y se aprovechen de las capacidades de todos. [...] En segundo lugar, se debe fomentar la igualdad de oportunidades [...] En tercer lugar, se debe procurar que el sistema educativo cumpla dos finalidades respecto del trabajo [...] Proporcionar una adecuada preparación a los futuros trabajadores [...] Perfeccionar los conocimientos de los trabajadores para que, en todo momento, puedan responder a las exigencias laborales⁷¹.

Bajo esta perspectiva, siguiendo de nuevo algunas explicaciones del corpus del 70, se vuelven a explicar *los sindicatos* como organizaciones encargadas de mejorar las condiciones laborales de los trabajadores⁷². Sin embargo, el tratamiento de los textos hacia el tema de los sindicatos es muy diferente en los años 80 que en la segunda mitad de los 70, pues, mientras que por esos años, el sindicato es la modalidad más extendida en la que se organizan los trabajadores, tiene potestad para intervenir en las exigencias de las condiciones laborales y los problemas de la pro-

lugar en los años 50 y 60. Si en los textos donde se explica el trabajo en los años 70, no se reconocen estas dos realidades sociales —éxodo rural y migraciones laborales— como problemas del mundo del trabajo, es porque en esos años estaba surgiendo con fuerza el modo de producción fordista, el cual necesitaba y facilitaba la contratación de una gran cantidad de mano de obra descalificada; mientras que en los años 80 este modelo económico empieza a entrar en crisis, acrecentándose el paro (de 831.000 parados en 1977 a 2.433.600 en 1983), lo que produce que el trabajo empiece a ser un *bien escaso*.

⁷¹ ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *Sociedad 8º EGB...*, op. cit., p. 203. «El estudio es la mejor manera de buscar el trabajo que pueda...»; MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB...*, op. cit., p. 67.

⁷² «Por la libertad sindical los trabajadores tienen el derecho a constituir organizaciones y afiliarse a ellas sin autorización previa». MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *ibíd.*, p. 91. «Dentro de cada empresa o cada sección de una empresa hay una serie de intereses comunes y se plantea una serie de problemas que el trabajador no puede resolver por sí solo. Los sindicatos, las cooperativas laborales y las asociaciones profesionales son agrupaciones de trabajadores creados para la defensa de sus intereses...» ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *Sociedad 6º EGB...*, op. cit., p. 199.

ducción en la empresa, goza de una gran reputación, ya que son organizaciones indispensables para crear condiciones democráticas en la sociedad, etc., por otra parte, en los textos de los 80, su participación en la vida social se ve muy mitigada, siendo amortiguados hacia el tratamiento como un derecho que tienen los trabajadores. Los sindicatos ya no son uno de los ejes centrales de la sociedad, ni siquiera de la vida laboral o económica, pues en los textos de Santillana, Bruño y Anaya son relegados, no al tema del mundo del trabajo, sino al de los derechos constitucionales⁷³, donde desaparece su organización característica obrera y de clase social⁷⁴.

De esta manera, se vuelve sobre los problemas que el trabajo en estos años ha generado debido a sus excesos en su forma de organización —trabajo en cadena—, proceso que ha traído aparejado diferentes críticas de corte humanista como son la *alienación* y las demandas de *autorrealización*. Ciertamente, si ya en los textos del 70 se puede observar una crítica hacia las formas en que se había estipulado la organización del trabajo, aquélla se acrecentará de forma notable en los textos de los años 80. Tanto es así, que el concepto de alienación vuelve a aparecer como tema en las tres editoriales que estamos analizando, siendo Anaya la que le dedique un desarrollo de mayor magnitud. Mientras los textos del 70 realizan dicha crítica humanista hacia el mundo del trabajo, lo cierto es que en ningún caso se rechaza la

⁷³ No es de extrañar que los manuales escolares dejen en un segundo plano a los sindicatos dentro del mundo del trabajo, pues por estos años comienzan a entrar en crisis a raíz de las transformaciones de las relaciones laborales en España. Diversos autores han señalado cómo, desde principios de los ochenta, la aparición del desempleo, rápidos cambios en la legislación laboral, integración de los trabajadores en la empresa bajo la modalidad de contratación temporal, desindustrialización y terciarización de la economía, descentralización productiva, economía sumergida, aumento de las subcontratas y trabajo autónomo, etc., han supuesto, entre otros hechos, una fuerte precarización de la mano de obra, con su correspondiente segmentación del mercado de trabajo, así como la fragmentación de los estatus laborales. Aspecto que ha tenido como consecuencia para estos trabajadores, en el mejor de los casos, un debilitamiento de la capacidad de presión y negociación ante la patronal, cuando no que carezcan de ella. CASTILLO, J.J. (1983): «Transformaciones del trabajo y dilemas de los sindicatos», en *Leviatán*, núm. 13, p. 21 y ss.; CASTILLO, J.J. (1984): «Las Nuevas Formas de Organización del Trabajo...», *op. cit.*, p. 204.; RECIO, A. (1986): «Economía sumergida y transformación de las relaciones laborales en España...», *op. cit.*, p. 137 y ss.; RECIO, A. (1988): «Flexibilidad, eficiencia y desigualdad (notas sobre la flexibilidad laboral)...», *op. cit.*, p. 100; ALONSO, L.E. (2007): *La crisis de la ciudadanía laboral*, Barcelona, Anthropos, p. 183 y ss.; GARCÍA CALAVIA, M.A. (2001): «El sindicalismo tras la reestructuración productiva», en *Papers*, núm. 65, p. 14 y ss.

⁷⁴ Respecto a la fragmentación de la estructura de clases en los años 80, F. Miguélez ha señalado: «Los cambios en el trabajo y la economía, también en las formas de pensar y en las formas de vida, parecen estar fragmentando la estructura de clases tradicional. Se ha señalado principalmente la fragmentación de la clase obrera, por cuanto la propia situación en el trabajo provoca la existencia de sectores con dificultades de comunicación entre sí; ocupados frente a desocupados, estables frente a inestables, trabajadores a tiempo pleno frente a trabajadores a tiempo parcial, trabajadores legales o declarados frente a sumergidos o ilegales, pueden ser algunas de las manifestaciones de dicho fenómeno; o bien la situación laboral introduce diferencias importantes en los objetivos que persiguen los diversos colectivos (empleo, salarios, condiciones de trabajo, promoción, más autonomía)...» MIGUÉLEZ, F. (1990): «Estructuración de clases y desigualdad: la España de los años 70 y 80...», *op. cit.*, p. 23.



organización jerárquica, sino que es aceptada, a través de varias justificaciones dirigidas hacia la reflexión general de que el trabajo contribuye al bien colectivo. En este sentido, los textos de la década de 1980 van a ampliar así sus connotaciones críticas hacia el trabajo en cadena, pues ya no se hablará de aceptar, apelando al bien colectivo, la estructura jerarquizada que sobre todo el trabajo industrial tenía en estos años, sino que las críticas a la inautenticidad, incapacidad de autorrealización y el desencanto del trabajador que no recibe «información respecto a la obra que realiza» se hacen más notables por estos años.

El trabajo es fuente de autorrealización. Con él se ha dominado la naturaleza e incluso se la ha superado al crear productos nuevos. Pero además, el trabajo nos integra en la sociedad. En el centro donde trabajamos hacemos amigos y con ellos continuamos la relación en otros lugares [...] Pero también el trabajo puede ser factor de alienación de la persona. Esto se produce con frecuencia en la economía moderna por el abuso del trabajo en cadena, por la dureza no compensada de ciertos trabajos, por la deshumanización de las relaciones laborales y por la insuficiente información que el trabajador recibe respecto a la obra que realiza. Cuando esto sucede, el trabajador llega a considerar los productos que obtiene como ajenos a su personalidad. Se dice entonces que está alienado. El trabajo ya no es factor de autorrealización, sí de frustración, de inseguridad y desesperanza⁷⁵.

Esta crítica humanista, enarbolada por ciertos sectores de la izquierda, que ha tenido por estas décadas un gran predicamento, unido a las crisis en el contexto socioeconómico, facilitarán el surgimiento y legitimación de un nuevo modelo educativo y cambio en los conocimientos escolares que ya los actores sociales (fruto de la adhesión a esas críticas de corte humanista) estaban demandando. En la medida en que todo orden social —si quiere reconducir y reconstruir su hegemonía en los diferentes planos sociales y en concreto en el marco educativo— tiene que dar respuesta a los procesos contra-hegemónicos que se le presentan, dicho orden tiene que combinar esas críticas con el objetivo de superar los diferentes desequilibrios conflictivos que intentan hacerlo inestable. Pero debe hacerlo a través de encontrar apoyos suficientes y seguros para intentar satisfacer los procesos críticos precedentes, para así poder triunfar y propagarse por todo el área social creando un nuevo proceso hegemónico.

En este sentido, las críticas que se pueden observar en los textos de los años 70 y 80 (alienación y autorrealización) hacia el mundo del trabajo —llegaron a los principios educativos de la LGE⁷⁶— han servido como elemento de asociación y

⁷⁵ Equipo Aula 3 (1984): *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB...*, op. cit., p. 124; consúltese también, respecto a este tema: MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB...*, op. cit., p. 65; y ABAD CAJA, J. (1984) (dir.): *Sociedad 8º EGB...*, op. cit., p. 202.

⁷⁶ Nos remitimos de nuevo a las explicaciones de J. Varela, vistas en la nota núm. 27, y las aportadas por B. Cabrera y S. Morgernstern demostrando la escasa legitimidad en la que nació la LGE, fruto de críticas internas que había sufrido. Dicho de otro modo, que el contexto de nacimien-

reorganización al propio cambio económico, político, cultural, etc., dado que lo que fue un elemento crítico en la década de los 70 y 80 —demandas de autonomía, creatividad, trabajo en equipo, alegría en el trabajo, etc.— se ha erigido, a través del proceso de reconstrucción de la hegemonía, en la nueva representación para crear legitimidad dentro de este orden económico y social⁷⁷. Pero este aspecto no sólo remite a los propios cambios del capitalismo, también a las políticas educativas y a los conocimientos escolares.

En efecto, el tópico del trabajo a finales de la década de los 80 ya empieza a incorporar este tipo de demandas, pues aun cuando sigan teniendo algunas características clásicas del conocimiento escolar de la época como el sindicato, la seguridad en el trabajo, el Estado como encargado de paliar los problemas laborales, etc., ya comienzan a incorporar los elementos que la crítica humanista estaba engiando.

to de la LGE está caracterizado por las críticas vertidas sobre ésta en la medida que los grupos de oposición al régimen, numerosos a finales de los 60 y principios del 70, veían en la Ley una nueva forma de inmovilismo que intentaba legitimar de nuevo a un régimen dictatorial en crisis. Mientras que, por otro lado, los sectores inmovilistas del régimen veían en la LGE un modelo educativo demasiado progresista realizada por el sector aperturista de la dictadura con el que no estaban de acuerdo. De ahí que la LGE sufriera una escasa legitimidad. CABRERA, B. (2007): «Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970»..., *op. cit.*, p. 161 y ss; MORGERNSTERN, S. (1986): «Transición política y práctica educativa»..., *op. cit.*, p. 39 y ss.

⁷⁷ En junio de 1977 tuvo lugar en Madrid el VIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Dirección de Personal. El tema: *La humanización del trabajo*. En julio de 1979 la CEOE y la UGT firman un acuerdo marco sobre negociación colectiva, cuyo objetivo principal a alcanzar es la «mejora de las condiciones de trabajo». Un año más tarde, 1980, CCOO organizó en Madrid varias jornadas sindicales sobre *Ambiente de Trabajo y Calidad de Vida*. En ellas se reclamaba nuevas formas de organización del trabajo, nuevas políticas para la mejora de la productividad, reducción de las horas de trabajo, etc. En 1981 el Ministerio de Trabajo español patrocina un seminario itinerante bajo el título de *Humanización del Trabajo*, que había sido demandada por los sindicatos mayoritarios en España. Y así un largo etcétera de este tipo de reivindicaciones sobre el descontento de los obreros respecto a las condiciones de trabajo en los años 70. Como ha explicado J.J. Castillo y C. Prieto, los trabajadores han planteado directa o indirectamente esta cuestión y que sus acciones y comportamientos es lo que ha llevado a intervenir a la patronal para dar respuesta a las críticas de los obreros e instalar esas nuevas formas de organización del trabajo. Que luego éstas se conformaran en un nuevo proceso de control social y reconstrucción de los procesos de hegemonía, no responde tanto a un fenómeno querido o ideado conscientemente de antemano por parte de la patronal, como por la necesidad de ésta de dar respuesta a unas críticas que se vertían con fuerza sobre el mundo del trabajo desde instancias sindicales, obreras, etc., así como que toda reforma social está moldeada por las acciones e intenciones de múltiples sujetos implicados. Así, estas nuevas condiciones laborales que trataban de asegurar mejoras en el trabajo para todos los obreros, combinadas con un determinado estado de la sociedad y la legislación, condujo al irónico resultado de que la traducción «NFOT» acabó por ser un modelo que aseguró más beneficios a los empresarios y menos seguridad en el mercado laboral a los trabajadores. Obsérvese, con respecto a lo explicado aquí, cómo se ha reducido el número de huelgas para la época a analizar: Total Núm. de Huelgas, 1976: 1.568; 1980: 1.365; 1984: 1.498; 1988: 1.193; 1994: 890; 1998: 618; 2002: 684. Fuente, INE, *Huelgas y cierres patronales. Huelgas desarrolladas por número de huelgas*. Vid.: CASTILLO, J.J. y PRIETO, C. (1990): *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, Madrid, CIS, cap. 1, pp. 29-102; BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*..., *op. cit.*



Cierto, mientras que los textos del 70 intentan justificar el trabajo basándose en el alcance que tiene para el beneficio de la colectividad, de la empresa, del enriquecimiento individual para mantener a la familia, etc., es decir, de factores ligados a propuestas clásicas del progreso social, racional y técnico ondeados por la necesidad de responder a unas exigencias pragmáticas muy concretas del desarrollo social y el crecimiento económico; los textos de finales de los años 80 hacen un énfasis muy especial en las justificaciones del trabajo a través del humanismo: *sensibilidad, cultura, desarrollo personal*, etc., es decir, en nuevos modelos o *ethos* pedagógicos que tienen un carácter más esencialista, inmanentista, personalista...

El trabajo que tú realizas en el Colegio, el aprendizaje por el estudio, te sirve para que pienses mejor; para adquirir más cultura; para descubrir los misterios de la vida...⁷⁸.

Así, a finales de esta década, los textos comienzan a darle más importancia a los dispositivos intuitivos, la capacidad de compromiso, la comunicación, la felicidad, la competencia, la honradez, la alegría, la fiesta, etc., sugiriendo lo positivo que estas referencias tienen sobre el desarrollo personal, etc. Y aludiendo a las cualidades del trabajo como elemento «maravilloso» e ingenioso..., utilizando un lenguaje con claras connotaciones liberadoras y comunitarias muy cercanas a un idealismo cada vez más abstracto.

El trabajo es un medio por el cual el hombre llega a dominar la naturaleza. Por el trabajo conseguimos un elevado grado de cultura y muchos medios que nos ayudan a vivir con más comodidad. El trabajo y el ingenio juntos pueden hacernos conseguir maravillas; hacer obras gigantes y obras microscópicas [...] El trabajo bien hecho, con alegría ennoblece a quien lo realiza, le hace más competente, le satisface personalmente y le da felicidad [...] Cuando realizo bien mi trabajo, que es el estudio, y cualquier otra actividad soy honrado conmigo mismo [...] me perfecciono como persona [...] y eso me hace feliz [...] Con constancia, honradez y aplicación se pueden alcanzar grandes metas⁷⁹.

Los libros de texto de la década de 1970 hacen alusiones a la autorrealización y desarrollo de las personas en términos privativos del contexto que subyace a dichos textos, es decir, como crítica hacia los aspectos que despojaban a los trabajadores de los estímulos creativos y como elemento que considera al trabajo en el senti-

⁷⁸ MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 1. Educación para la convivencia 6º EGB...*, *op. cit.*, p. 96.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 99. Advertimos, también, que en el mismo texto el trabajo empieza a ser tratado como una fiesta con sentido grupal, característica que aparece por primera vez en los libros de texto. «El mundo obrero celebra con su forma característica, la fiesta del trabajo [...] La fiesta del trabajo es una jornada de solidaridad internacional que suele concentrarse en manifestaciones [...], *ibíd.*, pp. 99 y 100. Aunque en la dictadura franquista el día del trabajo se expresaba también como una fiesta, éste no es el sentido que los autores quieren expresar, sino todo lo contrario, es decir, fundamentar el trabajo sobre características de esparcimiento, de recreo, de regocijo, etc.

do de obra útil para la satisfacción de las necesidades físicas humanas, que son respondidas a cambio de un salario —lo cual, si se incumple, podría generar algunos conflictos: empresarios/obreros—. En los textos de finales de los 80 se volverá sobre esta idea, pero negando ahora todo aquello que tenga que ver con propósitos de corte racionalista, centrándose así en todas las particularidades referidas a los aspectos internos de la persona, eliminando de raíz todo lo que haga referencia al conflicto social, la dominación, expurgándose del vocabulario términos como explotación, desigualdad...

Para que el trabajo nos haga libres y contribuya a nuestro desarrollo debemos sentirlo como algo propio, elegido y asumido por nosotros mismos. Igualmente es necesario conocer y amar las características de nuestro trabajo. De esta manera el trabajo no será sólo una obligación sino una vocación⁸⁰.

En relación con lo dicho, se puede argumentar, en cierta manera, que el conocimiento escolar reflejado en estos años adopta un modelo de trabajo que se corresponde con el postfordismo de los años 90, adelantándose así a algunos aspectos que luego serán característicos de la LOGSE. Las alusiones a la necesidad de que el *trabajo sea creativo*, a la *diversión* que debe comportar, etc., nos permite realizar tal observación.

Para que el trabajo contribuya a desarrollar nuestra personalidad es necesario que sea creativo. Poco a poco debemos ir conociéndonos y descubriendo nuestras cualidades. Importa después «potenciar esos valores» en la profesión que vayamos a desarrollar. Entonces el gusto y la habilidad contribuirán a una mejor realización personal. [...] El problema que más preocupa a muchos españoles es el paro. Como actividad creativa, intenta ofrecer soluciones a este problema. Lo puedes expresar mediante dibujos, murales o composiciones literarias⁸¹.

Pero también con todo lo que tiene relación con el *trabajo en equipo*, pues éste se desarrolla por primera vez en dicha literatura. Si en los textos de los años 70

⁸⁰ MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB...*, *op. cit.*, p. 65.

⁸¹ *Ibíd.*, pp. 65 y 93. Se podrá comprobar, ojeando los propios enunciados de los libros de texto, que están formulados bajo el imperativo de la diversión. Mientras que en los setenta los títulos de los temas eran: «El trabajo, eje de la vida social»; «Comunidad de trabajo y sindicatos»; o simplemente «El trabajo»; a finales de los 80 son: «¡Qué bonito es trabajar!»; «Don Triky trabaja y se divierte»; o «Quiero participar». Pero no sólo los títulos son llamativos, también los propios ejercicios planteados al alumnado, pues en los textos de estos años, existe una gran cantidad de ellos dedicados a juegos clásicos, adaptados al mundo del trabajo, como «El parchís» o «La Oca». En los cuales se habla de formar grupos de clase, *democráticamente* elegidos, etc.: «¡IMPORTANTE! Este es un juego para realizarlo [...] con los demás; para divertirnos [...] con los demás; para llegar a Trykilandia [...] con los demás. El profesor, junto con un grupo de alumnos, 4 ó 5, elegidos democráticamente, serán los jueces imparciales del juego...», *ibíd.*, p. 69.



las actividades a realizar por el alumnado se destinaban a la respuesta individual de una serie de preguntas, a las redacciones personales, etc., en los 80 comienzan a proliferar las actividades en grupo, la realización de murales con los compañeros del aula, las salidas del aula en grupo para buscar información, etc. En consecuencia, se habla por primera vez de *participación* del alumnado en las decisiones de la clase, de la comunidad escolar, etc.: «Tú formas parte de la comunidad colegial. Por lo tanto, tú tienes derecho a participar en el gobierno y en la organización de la vida de la comunidad colegial»⁸².

Como vemos, en los 70 el trabajo era entendido en términos colectivos (sindicato, comunidad, progreso social, etc.), a finales de los 80 es al individuo a quien van dirigidas las consignas de justificación en el trabajo (creatividad, desarrollo personal, trabajo en equipo, autonomía en las actividades, etc.), es decir, se acrecientan los procesos de individuación, elementos típicos de la década de los 90.

3. EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 90: ENTRE LA INESTABILIDAD Y LA FRAGMENTACIÓN

Antes de abordar la particularidad distintiva del tópico del trabajo en los textos de los años 90, o mejor dicho la *desaparición* de éste en dichos materiales curriculares⁸³, examinaremos un texto de EGB donde sí se recoge el mundo del trabajo en esta época, además de otro material curricular —el único— que hemos encontrado para estos años que hace alguna referencia a los temas laborales.

Como ya sucediera en la década de 1980, el tema principal por el que comienza el análisis del trabajo en los años 90 es el de los *derechos laborales*. Otra vez se habla de derechos en sentido abstracto (citando la Constitución española), volviendo a confundir su referencia formal y jurídica con su desarrollo práctico y real⁸⁴. En relación con lo ilustrado tenemos que decir lo siguiente: si bien el texto a anali-

⁸² MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB...*, op. cit., p. 79.

⁸³ Antes de proseguir con el análisis del trabajo en la etapa prevista, es necesario explicar por qué hablamos de material curricular y no solamente de libros de texto. Como ya hemos aclarado en la introducción, el análisis de los textos de educación ética y cívica o equivalentes no va dirigido sólo a la LGE, sino también a la LOGSE. Mientras que la Ley de 1970 recoge en los libros de texto la temática para la educación moral en el *currículum* de Ciencias Sociales, en la reforma de 1990 esta temática pasa a ser transversal a todas las asignaturas del *currículum* (aspecto que se presenta como gran novedad), por lo que la mayoría de las editoriales dedicadas a la publicación de libros de texto (en nuestro caso Santillana, Anaya y Bruño) comienzan a dejarla en un segundo plano. Dicha particularidad educativa traerá, como consecuencia, que sean las Comunidades Autónomas, a través de sus órganos competentes para educación (Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en nuestro caso), quienes se encarguen principalmente de la educación moral, editando una cantidad importante de material curricular que se reparte por los centros educativos, centros del profesorado, etc.

⁸⁴ ABAD CAJA, J. (1993): *Sociedad 7. 7º EGB*, Madrid, Santillana, p. 188.

zar habla del mundo del trabajo en los 90, esto se debe a que este libro de texto está desarrollado bajo los decretos del *curriculum* de la LGE, lo que hace que tenga un cierto desfase con la década en cuestión. Sin embargo, tal y como es desarrollado el trabajo en las páginas del libro, éste tiene algunas características propias del trabajo en este contexto, aspecto que lo hace interesante, pues ya el desarrollo de la temática se va centrando en explicar que el trabajo es principalmente *desarrollo creativo y personal*, sin nombrar en ningún momento cualquier tema relacionado con las jerarquías laborales, el trabajo en cadena, etc., aspectos propios de los textos de los años 70. Por otro lado, se habla del trabajo como un *bien escaso*, recogiendo así la retórica empresarial de la época, dado que la alta competencia empresarial, las crisis del sector industrial, etc., que azotan las economías modernas, traerá como consecuencia los razonamientos dirigidos hacia la escasez, la necesidad de la competitividad, el riesgo, etc.

El trabajo desarrolla y perfecciona las capacidades de la persona. Cuando se ejerce un trabajo que está de acuerdo con las aptitudes y gustos del trabajador, el mismo trabajo constituye una fuente de satisfacción y un estímulo para perfeccionarse. Sin embargo, como el trabajo es un bien escaso, muchas personas tienen que realizar tareas ingratas y poco acordes con su preparación⁸⁵.

Como podemos percibir, siguen existiendo problemas relacionados con el trabajo, como el desfase existente entre un alto nivel de formación y un trabajo descualificado, el paro, etc. Pero, si en los 70 y 80 era el Estado el encargado de paliar tales problemas, ahora ya no aparece éste como órgano capaz de poner solución a tales conflictos laborales, por tanto, se rompe con una característica ideológica bastante arraigada en las décadas anteriores, a saber: la seguridad⁸⁶.

⁸⁵ABAD CAJA, J. (1993): *Sociedad 7. 7º EGB...*, *op. cit.*, p. 188. Como hemos observado, el conocimiento escolar recoge las polémicas desarrolladas a principios de los años 90 en lo que se refiere al trabajo como un bien escaso. Entre los ejemplos que fueron más seguidos en torno a esta discusión se sitúan los análisis de A. Gorz y C. Offe. El primero de estos autores intentaba demostrar, a través de unos informes prospectivos, que la sociedad del trabajo estaba entrando en crisis y que por tanto desaparecerían gran cantidad de puestos de trabajo. La solución que se planteaba a este problema era, por tanto, reducir de manera generalizada el tiempo de trabajo a la vez que redistribuirlo para que los trabajadores no perdiesen su modo de subsistencia. GORZ, A. (1994): «Salir de la sociedad salarial», en *Debats*, núm. 50. OFFE, C. (1994): «¿Pleno empleo? Para la crítica de un problema mal planteado», en *Debats*, núm. 50. Una visión crítica a estos planteamientos puede verse en BARCELÓ, A. (1988): «Notas sobre el paro», en *Mientras tanto*, núm. 34, p. 45 y ss.

⁸⁶La ruptura de la seguridad y de la intervención estatal como tema principal en las políticas de empleo, aunque se inician en los 80, se ponen de relieve, fundamentalmente, a partir de los años 90, siendo uno de los elementos básicos de la política económica y laboral de los diferentes gobiernos. ALONSO, L.E. (2004): «La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión...», *op. cit.*, pp. 26 y 30. Para una ampliación de los cambios acaecidos en el mercado laboral, etc., puede verse CASTEL, R. (2001): «¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida?», en *Archipiélago*, núm. 48.



El paro afecta a un elevado número de trabajadores, a muchos jóvenes que buscan el primer empleo y a los que no pueden ejercer una profesión recién adquirida. En los países desarrollados existen subsidios de desempleo, pero su cuantía es insuficiente, tienen una duración limitada y no todos los parados tienen derecho a percibirlos. En los países subdesarrollados, el problema es todavía más grave, porque hay menos trabajo y carecen a menudo de seguro de desempleo⁸⁷.

Por otro lado, para legitimar el trabajo en el capitalismo occidental se comienzan a hacer contraposiciones con los *países subdesarrollados*, es decir, si en los textos del 70 se apela a los países del Pacto de Varsovia (por ser éstos los «enemigos naturales» de la dictadura) para refrendar que el trabajo en las sociedades capitalistas tiene mejores condiciones que aquéllos, ahora se nombra a los países en vías de desarrollo para conseguir el mismo efecto, pues ya no se implora a la ética del trabajo, etc., si un empleo no nos satisface. Siguiendo tal contraposición, un material curricular editado por Intermón (adquirido por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias) nos advierte de cómo podemos solucionar el problema de las condiciones laborales de esos países pobres. Tras explicar las condiciones de vida de una «trabajadora»⁸⁸ en San Salvador, las cuales vendrían condicionadas por su extrema precariedad: jornadas laborales de doce horas, salarios ínfimos, instalaciones industriales precarias y peligrosas, etc., se nos anima a buscar soluciones para estos obreros, aportando, la autora del texto, las siguientes como eslogan final:

¿Qué podemos hacer? [...] Tú tienes un papel muy importante dentro de este mercado laboral: como consumidor o consumidora responsable [...] Conocer y practicar el Comercio Justo y el Consumo Responsable [...] Optar por los productos que no conlleven condiciones laborales indignas [...] Adquirir productos que no perju-

⁸⁷ ABAD CAJA, J. (1993): *ibíd.*, p. 189. En una cita idéntica a ésta, para la misma editorial, autor y diferente curso, 8º EGB, y año (1983), se habla del Estado como encargado de crear las condiciones para solucionar tales problemas. Ver p. 203.

⁸⁸ El que se hable en este material curricular de trabajadores, como término genérico, y no de clase obrera, es un elemento muy importante que nos puede ayudar a comprender por qué ha desaparecido el tópico del trabajo en los libros de texto. Sin pretender ser deterministas, uno de los aspectos que han influido en la reorganización de los conocimientos escolares en torno a esta temática es, sin duda, el de los cambios socio-económicos que se han producido y que han propiciado la disminución del concepto de clase social. Su invisibilidad a lo largo de los últimos años ha generado nuevos ajustes sociales, políticos y culturales que se introducían en los manuales escolares, mientras que la clase social, de referentes centrales en la definición del trabajo, se quedaba en un segundo plano, socavando las definiciones clásicas de dicho trabajo y dando entrada a los nuevos sujetos sociales. Aun así, tenemos que decir que las clases, y en concreto la obrera, no han desaparecido, sino que como expone B. Cabrera «se han hecho invisibles y su lugar ha sido ocupado por nuevos sujetos históricos [...] inmigrantes, excluidos, viejos, jóvenes, mujeres...». CABRERA, B. (2004): «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica», en MONREAL, J. (dir.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Thompson, p. 578. También puede consultarse: MILIBAND, R. (1990): «Análisis de clases», en GIDDENS, A. (comp.): *La teoría social, hoy*, Madrid, Alianza, p. 427.

diquen el medio ambiente [...] Conocer y difundir los derechos que amparan a todas las personas trabajadoras [...] Identificar las situaciones en las que se incumplen los derechos laborales y denunciarlas a través de los medios de comunicación [...] Informarse y comunicar en vuestro entorno las acciones a favor de los trabajadores [...]: cursos de formación, asesoría legal, etc.⁸⁹.

Como se ve, las soluciones aportadas no pasan de ser una mera propuesta voluntarista e idealista, ya que se anima al alumnado, como individuo, a mediar en estos problemas de corte estructural, apelando a la solidaridad para con los trabajadores de los países en vías de desarrollo, a través de la compra de productos que no hayan sido fabricados de manera «injusta», que no perjudiquen al medio ambiente o difundir los derechos de los trabajadores, etc. Es decir, en vez de buscar correcciones políticas, límites en las formas de contratación de la mano de obra, etc., se apela a la solidaridad, vía escolar, para solucionar tales problemas. Dicho de otro modo, la reforma efectiva sólo es posible mediante una nueva construcción de las posiciones económicas y sociales, y no con ideas abstractas —solidaridad, ética en las compras...— que se intentan inculcar para cambiar dichas posiciones⁹⁰, o pidiendo que «solidariamente» los individuos (alumnado de entre 10 y 15 años) se hagan líderes sindicales, acudan a los medios de comunicación y a los supermercados a denunciar que no se compre tal o cual producto por estar fabricado en unas condiciones laborales «indignas». El problema de todo esto es que siempre es el hombre en abstracto el principal responsable de estas condiciones —contamina, explota, destruye, etc.— y no los diferentes grupos específicos —multinacionales, grupos de presión económica, política, etc.— los que las establecen.

Por otro lado, en este material curricular sólo se discuten las condiciones laborales de los trabajadores en países del Sur, animando al alumnado a denunciar la situación de precariedad laboral en que se encuentran. Nada se dice del trabajo en las sociedades occidentales, como si en éstas no existiera ninguna de las características socio-laborales de las que se habla en aquéllas. Lo que da a entender cuán olvidado está el mundo del trabajo por estos años en nuestras fronteras. Ciertamente, si en los libros escolares del 70 y en los años 80 el trabajo y los problemas asociados a éste: paro, alienación, sindicatos, Estado, dimensión social del trabajo, salario, clase social, jerarquía, etc., eran un eje social central, en la década de los años 90 no lo es.

⁸⁹ WILLIAM RAMOS, J. (2003): *Derechos laborales. 3^{er} Ciclo de Primaria y Secundaria*, Barcelona, Intermón. Aunque es cierto que estos cuadernos dedicados a los derechos laborales son bastante realistas, pues plantean problemas muy actuales como, por ejemplo, las situaciones de explotación que sufren estos obreros; las presiones de la patronal para que no hagan huelga, amenazando ésta con contratar esquiroleros; las amenazas de *lockout* empresarial o el traslado de la producción, por parte de los empresarios, a otros países; e incluso las presiones de las multinacionales y los gobiernos occidentales sobre las condiciones para instalar empresas, etc. No deja de resultar paradójico que, aun exhibiendo tales explicaciones, se opte por soluciones idealistas, lo que hace que las propuestas pierdan toda la credibilidad.

⁹⁰ MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», *op. cit.*, p. 4.



En los materiales curriculares y en los libros de texto se comienza a dejar el tema del trabajo fuera del conocimiento que compone el *currículum*, cogiendo el testigo otro tipo de temáticas.

4. CONCLUSIÓN: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES EN RESPUESTA A LOS PROCESOS DE CONTRA-HEGEMONÍA

Siguiendo las explicaciones dadas hasta aquí, éstas nos han servido para evidenciar por qué ha desaparecido el tópico del trabajo en los libros de texto y material curricular de la década de los 90, toda vez que este conocimiento escolar está inserto e influenciado, en sus lazos dialécticos, por el contexto social que le da forma, el cual plantea problemas a los intelectuales encargados de desarrollar los conocimientos, señalando a éstos los rumbos para su solución y argumentación⁹¹. Además, dichas explicaciones nos han ayudado también a evidenciar por qué ha surgido una gran cantidad de material curricular dirigido a los nuevos sujetos históricos (mujeres, inmigrantes, etc.) y a la mejora de sus condiciones individuales, o sea, la mejora del auto-concepto, de la autoestima, etc.⁹². Por tanto, hemos podido observar que los conocimientos que se desarrollan en los libros de texto de la década de 1990 encierran ideales, explicaciones de las características del trabajo, propuestas de organización en las actividades, modos de legitimar el trabajo en la sociedad capitalista, etc., tan diferentes de la década de los 70 y primera mitad de los 80, que no es difícil aceptar que el *currículum* —expuesto de una manera significativa en los libros de texto—, dedicado a la educación moral del alumnado, haya sufrido un cambio muy importante en los últimos treinta años.

No obstante, y como advertimos en la introducción, una cosa es plantear una relación entre conocimientos escolares —concentrados en los libros de texto— y las estructuras sociales, y cómo la evolución de esos contenidos obedece a ciertos procesos políticos, económicos, culturales, etc., y otra cosa distinta es analizar los procesos sociales reales a través de los cuales se legitima tal relación. Contra los que

⁹¹ LUKÁCS, G. (1972): *El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*, Barcelona, Grijalbo, p. 3.

⁹² Aquí sólo nombraremos algunos de los títulos más representativos de ese nuevo material surgido a la luz de las nuevas condiciones sociales: AA.VV. (1994): *Cuadernos para la Coeducación 1. Sensibilización en los Centros Educativos*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias. DGOIE (Existen hasta 12 cuadernos para la coeducación); SEGURA MORALES, M., MESA EXPÓSITO, J.R. y ARCAS CUENCA, M. (1997): *Decide tú (A). Decide Tú (B). Decide Tú (C). Habilidades Cognitivas. Programa de Competencia Social. Primaria*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias. DGOIE; *Desarrollo de valores y autoestima. 1, 2 y 3*, Carpeta General; AA.VV. (1995): *Proyecto Sansofé. Actividades de aula sobre interculturalidad y educación de género. Primaria y Secundaria*, SIC de Tenerife, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

piensan que el *currículum* es algo dado o soportado por los profesionales y agentes de la enseñanza desde instancias políticas, y que dichos profesionales no participan en el proceso de construcción de las reformas educativas y por ende en los conocimientos escolares, ya hemos argumentado la obligación que tiene toda reforma educativa de dar respuesta a las críticas que los diferentes grupos sociales subalternos han llevado a escena.

En este sentido, hemos ido explicando a lo largo de estas páginas que las críticas —tanto de corte humanista como político— que se han generado en los años 70 y 80 constituyen uno de los elementos más importantes en la formación de la reforma educativa de los años 90 (LOGSE) y por ende, de los conocimientos escolares. Así, para poder implantarse, la LOGSE intenta dar respuesta a los procesos contra-hegemónicos que se habían generado en las décadas anteriores por parte de los colectivos dedicados a la enseñanza en esos años. Por tanto, nos parece bastante evidente que en el momento histórico en que se estaba fundamentando la LOGSE, ésta tuvo que dar respuesta a dichas demandas de inautenticidad que generaba el control jerárquico escolar de la LGE⁹³, lo que permitió que diversos intelectuales, que en un principio eran contrarios a las políticas del gobierno, se convirtieran en la punta de lanza para la defensa de la LOGSE. Así, podemos observar, al tiempo que no nos será difícil reconocer, que los elementos que en la LOGSE son creadores de su triunfo, a saber: la autonomía, la espontaneidad, la flexibilidad, la creatividad, el juego, etc., están obtenidos claramente del repertorio contra-hegemónico de dichos «grupos izquierdistas» en los 70 y 80, como mecanismo de respuesta a las críticas, para que pueda ser legitimado el nuevo proceso educativo⁹⁴.

⁹³ Ya desde la primera mitad de los años 70, se van formando diferentes colectivos de enseñantes que comienzan a cuestionar la LGE. Uno de los colectivos más importantes por esa época son los llamados «movimientos de renovación pedagógica», que si bien en un principio favorecieron los debates de cambio político y social, tras la llegada de los sindicatos se centraron más en aspectos psicopedagógicos que en los políticos. Sin embargo, es de importancia explicar que estos grupos se erigirían como uno de los defensores de la LOGSE. Por otro lado, existe una crítica bastante fuerte hacia las formas de organización del profesorado en la LGE, la cual consistía en la demanda de autonomía docente que la ley del 70 no cumplía, dado que existían cadenas directas de control curricular, etc. Para una mayor ampliación, se puede consultar: CABRERA, B. (2007): «Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970...», *op. cit.*, pp. 157 y 167; y JIMÉNEZ JAÉN, M. (1986): «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes», en *Tempora*, núm. 8, p. 51 y ss.

⁹⁴ Para una mayor explicación de este argumento, se pueden observar estos fragmentos de un libro de J. Gimeno Sacristán, que podrían pertenecer perfectamente a las justificaciones de la LOGSE y al conocimiento escolar de esta época, pero que son en realidad una crítica a la pedagogía por objetivos (modelo de organización taylorista), es decir, a la programación de la enseñanza que se desarrolló en la LGE. «El modelo de objetivos enfatiza el carácter jerárquico y centralizado del sistema escolar, al guardar para los actores del desarrollo del currículo el papel de ejecutantes de una concepción y de unas directrices, minimizando la autonomía de creación que puede tener este nivel de acción en la discusión y formación del proyecto educativo» (p. 164). «La alternativa estaría en buscar *sistemas abiertos* [...] que pongan el énfasis en la actividad del alumno, considerando la importancia de los intercambios entre sujeto y medio ambiente, poniendo por tanto la atención en los



De este modo, la LOGSE «contó con la más amplia legitimación con que haya contado jamás una reforma educativa en España»⁹⁵. En este sentido, damos respuesta de manera parcial a cómo se ha legitimado la relación entre conocimientos escolares y estructura social, pues han sido los actores sociales y educativos quienes han participado en la definición de las políticas escolares y del conocimiento (eso sí, siempre su acción objetivada por un marco histórico concreto), toda vez que sus fuerzas críticas han sido escuchadas, absorbidas y autonomizadas en parte y puestas al servicio de las fuerzas que pretendían destruir, aunque siempre bajo la capacidad desigual de crear, legitimar y difundir esas ideas.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1992): *Desarrollo de valores y autoestima. 1, 2 y 3*, Carpeta General.
- AAVV (1994): *Cuadernos para la Coeducación 1. Sensibilización en los Centros Educativos*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias. DGOIE.
- AAVV (1995): *Proyecto Sansofé. Actividades de aula sobre interculturalidad y educación de género. Primaria y Secundaria*, S/C de Tenerife, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- ABAD CAJA, J. (1993): *Sociedad 7. 7º EGB*, Madrid, Santillana.
- (1979) (dir.): *Sociedad 80, 6º EGB*, Madrid, Santillana.
- (1979) (dir.): *Sociedad 80, 7º EGB*, Madrid, Santillana.
- (1979) (dir.): *Sociedad 80, 8º EGB*, Madrid, Santillana.
- (1984) (dir.): *Sociedad 8º EGB*, Madrid, Santillana.

procesos más que en los productos observables que se obtienen como resultado, atendiendo y estimulando los componentes idiosincrásicos y creativos del aprendizaje», (pp. 157 y 158). «Creemos que el profesor necesita ser preparado para desarrollar esos sistemas educativos abiertos por medio de diseños complejos y no por la formulación de objetivos precisos. Su función es activa [...] Debe ser alguien que cuestione constantemente lo que hace y se pregunte por las razones de lo que ocurre ante su vista» (p. 158). «La alternativa es buscar otros modos de aproximarse al diseño o programación de la enseñanza que aseguren la continuidad creadora de la cultura y la sociedad a través de una educación que procure no tanto su perpetuación como su mejora [...] Estos criterios serían los siguientes [...] Que la actividad permita al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección [...] Una actividad es más sustancial que otra si permite desempeñar un papel activo al alumno...» (p. 166). «[...] estos modelos centrados en el *proceso* elaboran y parten de *principios de procedimiento*, dejando un espacio flexible a ir concretando en su desarrollo de forma crítica y abierta. En contra del modelo de objetivos que se concreta más en la instrucción precisa y superficial, estos otros persiguen la comprensión más profunda y son más apropiados para ello» (p. 168). Estas citas han sido escogidas casi al azar, pues de hecho el libro está lleno de este tipo de reflexiones. GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata.

⁹⁵ CABRERA, B. (2007): «Política educativa en clave histórica...», *op. cit.*, p. 168.

- ALONSO, L.E. (1991): «Conflicto laboral y cambio social. Una aproximación al caso español», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI editores.
- (2004): «La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión», en *REIS*, núm. 107.
- (2004): «Las políticas del consumo: transformaciones en el proceso de trabajo y fragmentación de los estilos de vida», en *Revista Española de Sociología (RES)*, núm. 4.
- (2007): *La crisis de la ciudadanía laboral*, Barcelona, Anthropos.
- ANDERSON, P. (1981): *Las antinomias de A. Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Barcelona, Fontamara.
- (1994): «La izquierda europea», en *Debats*, núm. 50.
- BARCELÓ, A. (1988): «Notas sobre el paro», en *Mientras tanto*, núm. 34.
- BILBAO, A. (1991): «Trabajadores, gestión económica y crisis sindical», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI editores.
- BLOCK, F. (1981): «La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado», en *En teoría*, núm. 6.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y TABERNER, J. (2002): «Introducción», en DURKHEIM, E. *La educación moral*, Madrid, Trotta.
- BOLTANSKI, L. y CHIAPPELO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- CABRERA, B. (2004): «¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica», en MONREAL, J. (dir.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Thompson.
- (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales: notas para una sociología de la educación*, Tesis Doctoral, La Laguna, Inédita.
- (1986): «La «educación burguesa»: realidad y ficción sociológicas de un concepto», en *Tempora*, núm. 7.
- (1988): *Proyecto docente*, La Laguna, Inédito.
- (1991): «Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación», en *Tempora*, núms. 17 y 18.
- (1993): «De la Sociología de la Educación a la Sociología de la Cultura. Apuntes para el tránsito», en PALOMARES, F.F. y GRANADOS, A. (coord.): *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la Educación, Málaga, Clave.
- (2007): «Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970», en *Tempora*, núm. 10.
- CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», en *Investigación en la escuela*, núm. 22.
- CASTEL, R. (2001): «¿Por qué la clase obrera ha perdido la partida?», en *Archipiélago*, núm. 48.
- CASTILLO, J.J. (1983): «Transformaciones del trabajo y dilemas de los sindicatos», en *Leviatán*, núm. 13.
- (1984): «Las Nuevas Formas de Organización del Trabajo», en *REIS*, núm. 26.
- CASTILLO, J.J. y PRIETO, C. (1990): *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, Madrid, CIS.

- COLOMER VIADEL, A. (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 6º EGB*, Madrid, Bruño.
- (1979) (dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB*, Madrid, Bruño.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DURKHEIM, E. (1982): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta.
- (1985): *De la división del trabajo social*, Madrid, Planeta.
- ELÍAS, N. (1995): *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.
- EQUIPO AULA 3 (1984): *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB*, Madrid, Anaya.
- FORQUÍN, J.C. (1987): «La sociología del currículo en Gran Bretaña», en *Revista de Educación*, núm. 282.
- GARCÍA CALAVIA, M.A. (2001): «El sindicalismo tras la reestructuración productiva», en *Papers*, núm. 65.
- GIMENO, SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*, Madrid, Morata.
- GORZ, A. (1994): «Salir de la sociedad salarial», en *Debats*, núm. 50.
- GRAMSCI, A. (2005): *Antología. Selección, traducción y notas de M. Sacristán*, Madrid, Siglo XXI editores.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1986): «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes», en *Tempora*, núm. 8.
- LÓPEZ NOVO, J. (1991): «Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI editores.
- LUKÁCS, G. (1972): *El asalto a la razón. La trayectoria del irracionalismo desde Schelling hasta Hitler*, Barcelona, Grijalbo.
- MAÑERO MONEDO, M. (1980) (coord.): *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*, Madrid, Anaya.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): «El idealismo como programa y como método de las reformas escolares», en *El nudo en la red*, núms. 3 y 4.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. y Cía. (1987): *Convivir 1. Educación para la convivencia 6º EGB*, Madrid, Bruño.
- (1987): *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB*, Madrid, Bruño.
- MARX, K. (1979): *El capital, Libro primero, vol. 2, sec. IV*, Madrid, Siglo XXI editores.
- MIGUÉLEZ, F. (1990): «Estructuración de clases y desigualdad: La España de los años 70 y 80», en *Papers*, núm. 33.
- MILIBAND, R. (1990): «Análisis de clases», en GIDDENS, A. (comp.): *La teoría social, hoy*, Madrid, Alianza.
- MORGENSTERN, S. (1986): «Transición política y práctica educativa», en *Tempora*, núm. 8.
- (1991): «A. Gramsci: Hegemonía y educación», en AA.VV., *Socialismo y Sistemas educativos*, Madrid, UNED.
- OFFE, C. (1994): «¿Pleno empleo? Para la crítica de un problema mal planteado», en *Debats*, núm. 50.
- ORTEGA, F. (1992): «Las ideologías de la reforma educativa de 1970», en *Revista de Educación*, núm. extraordinario.

- PARAMIO, L. (1990): «Los sindicatos y el sistema político en la España democrática: de la clandestinidad a la huelga general», en *Sistema*, núms. 94-95.
- POULANTZAS, N. (1977): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI editores.
- (1997): *Poder político y clases sociales en el estado capitalista*, Madrid, Siglo XXI editores.
- RAMOS, A. (1977) (dir.): *Educación para la convivencia, 6º EGB*, Madrid, Santillana.
- RECIO, A. (1986): «Economía sumergida y transformación de las relaciones laborales en España», en *Papers*, núm. 27.
- (1988): «Flexibilidad, eficiencia y desigualdad (notas sobre la flexibilidad laboral)», en *Sociología del Trabajo*, núm. 4.
- ROCA JUSMET, J. (1991): «La concertación social», en MIGUÉLEZ, F. y PRIETO, C. (coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid, Siglo XXI editores.
- SEGURA MORALES, M., MESA EXPÓSITO, J.R. y ARCAS CUENCA, M. (1997): *Decide tú (A). Decide Tú (B). Decide Tú (C). Habilidades Cognitivas. Programa de Competencia Social. Primaria*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias. DGOIE.
- THERBORN, G. (1980): *Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y el materialismo histórico*, Madrid, Siglo XXI editores.
- THOMPSON, J.B. (1998): *Los medios y la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- TOLEDO GUJARRO, J.M. (1983): «Educación cívica en la EGB e ideología», en *Educación y Sociedad*, núm. 2.
- TROTTIER, C. (1988): «La ‘nueva’ sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?», en *Tempora*, núm. 10.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- VEGA GARCÍA, R. (1999): «Los contextos de la acción sindical: franquismo, transición y democracia», en *Sociología del Trabajo*, núm. 36.
- WILLIAM RAMOS, J. (2003): *Derechos laborales. 3º Ciclo de Primaria y Secundaria*, Barcelona, Intermón.
- WILLIAMS, R. (1980): *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.
- (2003): *La larga revolución*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ZAMBRANA, J. (1989): «Democracia industrial y sindicalismo en España», en *Sistema*, núm. 88.
- ZEITLIN, I. (2001): *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu.

