

## NUEVAS LÓGICAS EDUCATIVAS PARA VIEJAS CUESTIONES

CARMEN NIEVES PÉREZ SÁNCHEZ  
*Universidad de La Laguna*  
cperez@ull.es

Nuestro trabajo intenta analizar los discursos, las lógicas que se han ido construyendo en torno al sistema educativo desde las década de los 90. Se trata de discursos presentes en distintos ámbitos, desde organismos internacionales, leyes educativas, hasta ensayos, reflexiones y propuestas de expertos e intelectuales dedicados al estudio de la educación. La corriente mayoritaria del pensamiento pedagógico ha estado estructurado en torno a premisas idealistas (Martín Criado, 2004: 1), se han basado en un sentido retórico, separado, en muchas ocasiones, de los hechos y de la realidad, y vinculados, en la mayoría de los casos, aún deber ser. Las lógicas que vamos a señalar se han construido y desarrollado precisamente afianzando aún más si cabe el sentido idealista y prescriptivo, así la educación **debe:** centrarse en las necesidades y diferencias de los individuos y ayudar a construir ciudadanos democráticos; planificarse y organizarse para que los individuos aprendan a lo largo de toda sus vidas; ser escuelas de calidad y eficaces, y deben ser piezas claves en la consolidación de sociedades multiculturales (o interculturales).

Detrás de todo esto está precisamente la necesidad de cambiar el sistema educativo, de ajustarlo, de readaptarlo por/a los cambios que se han desarrollado en todos los ámbitos de la vida social. Es obvio que las transformaciones que están teniendo lugar en la sociedad están afectando a muchas vivencias sociales (Tezanos, 2004: 49). Estamos ante unas estructuras sociales crecientemente multifacéticas (heterogeneidad en los roles, funciones, tareas, posiciones económicas, políticas y sociales) que tienen a complejizar las estructuras de identidad y la orientación para la acción social, pero al mismo tiempo lo que no parece haber cambiado demasiado es el hecho de que el modelo social necesario para no estar excluidos socialmente (Tezanos, 2004: 54) sigue siendo: tener un trabajo de cierta calidad, poder acceder a una vivienda, poder formar una familia, gozar de un cierto nivel de consumo y disfrutar de una determinada condición ciudadana.

En estas coordenadas, y en términos generales, los “nuevos” planteamientos sobre el sistema educativo implican un fuerte refuerzo de las función socioeducativa de la escuela frente a las funciones selectivas/distribuidoras, que aparentemente pasan a tener un protagonismo menos marcado. La formación es la clave del nuevo dispositivo, el símbolo del nuevo orden escolar, se vive en una atmósfera de un “ecosistema educacional”. No es tan extraño que esto ocurra con proclamas sobre la autonomía del individuo, con la visión de la persona como dueña de su vida, de sus decisiones, con las evidentes crisis del sentido utilitario de los estudios y con la pérdida de poder de la escuela como agente socializador.

Pero, todo esto, significa a caso que no se está apostando por un determinado tipo de sujeto, ¿cual sería su perfil?, o, en otro sentido, ¿qué importancia tiene este cambio de rumbo<sup>1</sup> para los grupos menos favorecidos?, ¿les abre más oportunidades? o ¿acaso ya hemos superado la necesidad de buscar en el sistema educativo alguna posibilidad de transformación social?

En cualquier caso, los cambios, o más propiamente, los reajustes de las funciones del sistema educativo afectan necesariamente las posturas y las respuestas de los agentes implicados. Son estos en definitiva los que les dan sentido, los que construyen sus propias experiencias, los que a través de sus lógicas de acción se adaptan o no a las nuevas premisas.

## 1. EL SUJETO COMO CENTRO

Una de las pautas del capitalismo actual es la ilusión de ser único, presente tanto en el consumo (grandes campañas de publicidad centradas en procurar aumentar la impresión de ser alguien, intrasferible) como en la organización del trabajo (colaborador, emprendedor, desigualdad de remuneraciones). El individuo se convierte en el personaje central, capacitado para escoger y creador de su propia identidad; los actores deben involucrarse, hacer proyectos, desarrollar su autonomía, de manera controlada, deben construir su propia experiencia. Ha triunfado el individualismo, pero por ser el yo tan importante es también la víctima expuesto a todo (Verdú, 2003: 202); el sujeto está expuesto a su culpabilidad y a la obligación de construir su propio sentido de la vida. Obviamente estos planteamientos refuerzan una línea antideterminista, los sujetos son constructores activos de sus vidas, no reflejos pasivos de las circunstancias. Sin embargo, no podemos dejar de considerar que los desafíos a los que se enfrenta el individuo están socialmente contruidos y repartidos. Por ejemplo, y entre otros, la precariedad laboral y el paro pueden convertirse en riesgos que se cargan a las espaldas de los individuos y no de las políticas laborales.

Bien, los individuos son el centro, pero la construcción de sus identidades no parece una tarea fácil (tampoco para los investigadores, ¿o sobre todo para estos?). Los roles sociales se han debilitado, se ha modificado el sentimiento de pertenencia social, se ha pasado de la identificación a los roles profesionales a unas búsquedas fluidas y variadas. La flexibilidad en la construcción de las identidades está provocada por la pérdida de protagonismo y de fuerza interpretativa de las clases sociales, y por la transformación del mercado laboral. Respecto al primero, en la construcción de las identidades parecen primar marcos microscópicos como los grupos de colegas, los conciudadanos de la misma edad y sexo, las personas con las que coincide en modas gustos, aficiones (Tezanos, 2004: 38). En definitiva, se sustituyen las clases sociales por el sentido comercial de clases de vida. En segundo lugar, con la transformación de los tipos de empleos y las condiciones de trabajo (incremento de la precariedad laboral) aumenta la exclusión y la vulnerabilidad social, y provoca que

---

<sup>1</sup> Las premisas ideológicas en las que se han basado los sistemas educativos occidentales: entender la educación institucional como fórmula para garantizar la igualdad de oportunidades y la movilidad social, siguen teniendo validez, aunque han dejado de tener protagonismo, y han sido sustituidas por la equidad social (supuestamente un paso más allá del sentido igualitario, pues se trataría de respetar al individuo en su diferencia, es la atención a la diversidad) y la eficacia escolar (no sólo).

las experiencias vitales y laborales se vuelvan más fragmentarias y atomizadas (Sennet, 2001 a; Villalón, 2004).

En el ámbito educativo las tesis del individualismo han estado presentes desde la consolidación de los sistemas educativos occidentales, basados en la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Actualmente se refuerza la tesis del individualismo a través del discurso de la diferencia y de la equidad, además, una vez garantizada la democratización de la enseñanza, es el individuo el único responsable de su éxito y su fracaso. En la LOE la tesis sobre la importancia del sujeto cobra realmente fuerza al situarlo como eje central de su formación y empleabilidad, o al señalar como principal causa de modificación de las modalidades del bachillerato “las expectativas de los alumnos”. La consecuencia que se puede extraer es clara: achacar el fracaso o la reducción de expectativas a la “libre” decisión de los alumnos, “naturalmente” diversos (Rodríguez, Feb. 2005: 8), o a la falta de vinculación y compromiso de las familias con el trabajo escolar<sup>2</sup>.

### **1.1. LA EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO**

De entre las propuestas que actualmente dominan en el panorama de los discursos sobre la educación destacan las encaminadas a la construcción de la buena ciudadanía. Ello significa, como ya hemos apuntado, reforzar la función educativa<sup>3</sup> de un sistema al que en muchas ocasiones es visto como en crisis. Con algunos matices, veremos como todos los autores reseñados apuestan por lo mismo: la escuela debe ayudar a formar y educar a los nuevos ciudadanos del s.XXI.

Empezaremos por Dubet que trata el tema del sentido ético de la educación enlazándolo con su propuesta de la construcción de una escuela justa, la cual debe formar a los sujetos de/para una sociedad democrática y solidaria. Durante mucho tiempo (Dubet, 2005: 83) la educación escolar fue percibida como un mecanismo vertical en el que el sujeto era revelado a sí mismo por su confrontación a valores universales. Ahora se vive otro momento diferente y la ciudadanía es menos un asunto de moral que de experiencia democrática. La formación ética de los individuos es más importante que la moral de la obediencia. En este sentido, apuesta por “formar sujetos capaces de construir su propia vida en una sociedad donde la construcción de sí suele dominar el destino” y señala que eso no significa ceder a las ilusiones del niño rey y del ‘juvenilismo’”.

Enguita (2005) considera igualmente el papel relevante de la escuela para el correcto funcionamiento de la ciudadanía, pues se necesitan un conjunto de capacidades individuales que han de ser adquiridas y desarrolladas en las escuelas: una educación para el desarrollo del

---

<sup>2</sup> “El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de su hijos y con la vida de los centros docentes”, en MEC: “Exposición de motivos”, en *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*, Madrid, p. 7.

<sup>3</sup> Esta premisa ha tenido un éxito fabuloso, intelectuales conservadores y “progresistas”, todos parecen apostar porque el buen hacer educativo está en fórmulas señaladas del Informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996): “Aprender a ser” (conocerse a sí mismo); “Aprender a vivir juntos”; “Aprender a hacer” y “Aprender a conocer” (aprender a aprender).

reconocimiento, tolerancia y apoyo mutuos. Centrando su atención en la escasa o nula referencia a la formación de los ciudadanos en los contenidos de los programas escolares actuales, apuesta por la existencia de una materia específica (en este sentido estará de acuerdo con la asignatura presente en la LOE “Educación para la ciudadanía”), en tanto que habría una formulación y reconocimiento de un discurso, necesario para la reflexividad. Critica que la educación sea interpretada como mera enseñanza y apunta hacia el vacío entre enseñanza y educación. Feito (2006: 94) va más allá al señalar que apostar por aspectos estrictamente intelectuales en la formación de los alumnos significa que continuamos con una visión elitista de la educación. ¿Quiere decir esto que si apostamos por habilidades como las relaciones interpersonales, la comunicación, la introspección, el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, la creatividad, saber elegir el camino, ser solidarios, saber trabajar en equipo, saber cuidarse a sí mismos? (Brullet, 2004: 121) nos convertiría en defensores de posturas más democráticas. En cualquier caso, el propio Enguita (2005: 20) señala como defecto el hecho de que las escuelas no sean capaces de adaptarse a los nuevos tiempos, a las prácticas del “nuevo espíritu del capitalismo”, sosteniendo que fue mucho más fácil aproximar la estructura del aula a una réplica del taller. Es evidente la falta de crítica al modelo social, económico y político vigente, centrandolo todo su ataque al mundo de las escuelas. Pareciera que son estas las únicas responsables y las que impiden que los individuos se eduquen en unas claves aceptadas acriticamente como ideales: emprendedores, activos, solidarios, democráticos...

Sea como fuere, proliferan proyectos y expertos<sup>4</sup> que apuestan por la finalidad educativa de las escuelas (educación en valores), y que tratan de desarrollar y cultivar, frente a la apatía de un determinado tipo de alumnado que va a la institución escolar (sobre todo en secundaria) como fórmula para no estar en casa o para encontrarse a sus amigos, el civismo, pero frente también a los críticos (considerados conservadores o de derechas) de las pedagogías blandas.

La LOE parece coincidir con el sentir general al redimensionar las funciones más humanas, sociales y culturales de la escuela, pues la escolaridad sirve, sobre todo, para “preparar para la vida ordenada y la comunidad razonable” (Cabrera Montoya, 2004: 589). De los 8 objetivos propuestos en la LOE<sup>5</sup>, sólo dos hacen referencia explícita a la naturaleza instructiva y selectiva del sistema

---

<sup>4</sup> Por ejemplo el proyecto Atlántida; SANCHEZ, J. (Mayo 2006): “Un instrumento de la educación para la ciudadanía”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 357. Revisando los trabajos publicados en esta revista nos encontramos con que este tema ha tenido y tiene una posición destacada en los objetivos y fines de la misma.

<sup>5</sup> “a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos

b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia y en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos.

c) La formación para la paz, la vida en común, la cohesión social y la cooperación y solidaridad entre los pueblos

d) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de sociedad

f) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos.

g) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

educativo, el resto podríamos encuadrarlos como objetivos morales más que cognitivos (Parsons, 1990: 180). Además en la línea de educar en el consenso y cohesión social, parece ir la defensa de la nueva asignatura “Educación para la ciudadanía”.

En una línea algo más radical, Bonafé (2006: 92) señala que en el momento actual no hay lugar ni condición para un poder colectivo que decida sobre el tipo de condiciones de la escolarización que aumenten su capacidad emancipatoria. Realmente parece que asistimos a un momento donde el poder gubernamental se instala en la construcción de las subjetividades, se trata de una forma de igualación institucional que nos impide dirigir la mirada sobre el carácter estructural de la desigualdad. Y esto afecta claramente también a los intelectuales de izquierdas.

Ahora el Estado se encarga de controlar que nos conozcamos a nosotros mismo. El profesorado o los técnicos en educación deben consagrarse a un diseño industrial de la personalidad; deben “fabricar” un modelo de ciudadano; “inculcar” valores como tolerancia, pacifismo, antirracismo, solidaridad, etc. Sea como fuere, la escuela parece contribuir a la forja de la Subjetividad única en un contexto basado en el avance de las democracias liberales en el exterior y en una inquietante docilidad de la población, con el consiguiente letargo de la disidencia y del criticismo (García Olivo, 2005: 110). Para Apple (2002: 230) se ha producido un cambio en la posición del sujeto, de “homo economicus” (se comporta en pro de su propio interés y es relativamente apartado del Estado) al “hombre manipulable” que es creado por el Estado y que continuamente es motivado a ser “perfectamente responsable”. En una línea parecida, García Olivo (2005: 119) sostiene que la meta hacia la que avanza la democracia en su conjunto es convertir a cada ciudadano en un policía de sí mismo; más concretamente “se trata de reducir al máximo el aparato visible de coacción y vigilancia; de camuflar y travestir a sus agentes; de relegar en el individuo mismo, en el ciudadano anónimo, y a fuerza de responsabilidad, civismo y educación, las tareas decisivas de la vieja represión”.

## **1.2. EL SUJETO COMO CENTRO DE SUS TRAYECTORIAS ESCOLARES Y DE SUS ELECCIONES**

Con este planteamiento queremos hacer referencia a las premisas de la igualdad meritocrática de oportunidades y de la educación como mercado, respectivamente. Vayamos al primer aspecto, las escuelas en las democracias occidentales se han expandido bajo el principio de la igualdad de oportunidades, igualdad en el acceso y desigualdad de resultados, utilizando como medida básica el mérito académico. Las sociedades occidentales necesitan (Dubet, 2005: 32) inventar una ficción creíble que “haga el desempeño desigual de los alumnos el producto de su mérito concebido como la manifestación de su libertad y, por ende, de su igualdad”. El mérito es, tal vez, más una creencia que un hecho, pero se trata de una creencia necesaria, y en este sentido

---

h) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable, y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”, MEC (2005): *Anteproyecto de LOE*, pp. 19-20

resulta difícil imaginar un principio de justicia escolar alternativo a la igualdad meritocrática y tan fuerte como ella. Dicho principio se basa además en la responsabilización individual del fracaso y en deshacerse de culpabilidad por parte de aquellos que triunfan; triunfos ligados en ocasiones a herencias manifiestamente injustas en una sociedad democrática en la que los individuos deben ser el producto de sus propias obras (Dubet, 2005: 35).

En cualquier caso, entendemos que las desigualdades de oportunidades en educación están atravesadas, como parte de la Sociología de la Educación se ha encargado de demostrar, por las desigualdades económicas y culturales. Además, cada vez más para saber utilizar de manera eficaz el sistema escolar se hace necesario conocer sus reglas, sus códigos explícitos y ocultos.

Y es que si bien la educación parece ser la llave para defenderse en el mercado de trabajo también es evidente que han desaparecido los estatutos bien definidos en el mercado de trabajo con lo que se dificulta el establecimiento de perfiles de formación. Además, y contradictoriamente, se transmite la idea de que no son decisivas las credenciales académicas pues parece importar mucho las cualidades. Actitudes y habilidades personales se convierten en ingredientes relevantes en la obtención del éxito social. Importancia por tanto de la educación social que supone acceder a bienes y experiencias intangibles, que tiene que ver con la conformación de gustos y maneras sociales que difícilmente se adquieren a una edad tardía, y que se construyen y distribuyen socialmente de forma desigual. Así, “todo y nada puede tener un valor académico y potencialmente para el trabajo, especialmente características de personalidad que, no hay que ser muy sagaces, parecen corresponder a los universos culturales de clase media, como ‘capital cultural incorporado y objetivado’, que se personalizan como características de subjetividad con valor académico y económico” (Cabrera Montoya, 2004: 581).

Por otro lado, y en segundo lugar, el sentido mercantil de la educación se basa en la idea de que los actores individuales eligen racionalmente, y que los mercados<sup>6</sup> son neutrales, naturales y gobernados por el mérito y el esfuerzo. Además, los resultados escolares deben ser reducidos a indicadores de rendimiento normalizados. El ejemplo más paradigmático es el desarrollado en el Reino Unido, en donde se han aplicado políticas encaminadas a desarrollar los principios de mercado, son estos los que clasifican a los centros y son los padres, mediante el conocimiento de los resultados de datos comparativos de rendimiento de los centros, los que decidan el futuro de dichas instituciones (Prada Vicente, 2002: 39-65). En España, el peso de la ideología mercantilista en educación se puede observar en cuestiones como: la importancia enseñanza privada<sup>7</sup>, los criterios de admisión de alumnos, los rankings de calidad, la libertad de elección de los centros, etc.

---

<sup>6</sup> El hecho de que exista control y regulación de los gobiernos en los procesos de elección de proveedores por parte de los usuarios hace que no podamos hablar de mercados sino de cuasi-mercados en relación a un servicio público como es la educación. Ver: WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa*, Madrid, Pomares-Corredor, p. 79.

<sup>7</sup> En Canarias ha aumentado el porcentaje de matriculación en la red privada: del curso 93-94 al 2002-2003 se ha pasado del 18.2% al 21.4%. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1994): *Escolarización en niveles no universitarios. Curso 93-94*, Santa Cruz de Tenerife. CES (2004): *Informe Anual 2004*, p. 165.

La LOE sigue apostando por la doble red de centros escolares aunque hace hincapié en la necesidad de que los centros privados asuman alumnado inmigrante.

En realidad el mercado competitivo no ha alterado las relaciones de desigualdad que caracterizan la enseñanza, ya que en la práctica 'las soluciones' de mercado pueden más bien servir para reproducir -no subvertir- las jerarquías tradicionales de clase y raza (Apple, 2002: 229). Realmente los nuevos procesos de selección/elección de las escuelas son utilizados por la clase media como un mecanismo para atenuar la creciente inseguridad a la que se enfrentan sus hijos e hijas. Tezanos (2004: 53), basándose en las Encuestas sobre Tendencias Sociales de varios años (2000-2003), plantea que resultan especialmente significativas las apreciaciones sobre las oportunidades vitales que se estima tendrán las nuevas generaciones: sólo un 45,2% de los españoles creen que vivirán mejor que ahora con una clara tendencia decreciente de casi cinco puntos en sólo cuatro años. Y plantea la hipótesis sobre un posible ciclo de movilidad social descendente para los hijos de familias de clase media.

En cualquier caso, es evidente que el sistema de elección no afecta por igual a las distintas clases sociales y que son los padres de clase media los que cuentan con más ventajas, "tienen más posibilidades de poseer el conocimiento, la capacidad y los contactos para decodificar y manipular unos sistemas de elección y de reclutamiento cada vez más complejos y menos regulados. Cuanto menor es la regulación, mayor es la posibilidad de emplear procedimientos informales. Además, la clase media también tiene más posibilidades de hacer transitar a sus hijos por el sistema" (Apple, 2001: pp. 96-97). En resumidas cuentas, las familias más acomodadas tienen más posibilidades de poseer el conocimiento informal y la capacidad (habitus) para decodificar y utilizar los mecanismos de mercantilización en su beneficio. Eso no significa que también algunos sectores de las clases medias se perciban como más vulnerables y menos seguros de la reproducción a través de la escuela: "los cambios acaecidos en la esfera económica y en la esfera de la vida privada han sido lo suficientemente profundos como para que el mundo familiar funcione cada vez menos como una red de protección, sobre todo para garantizar a los hijos posiciones equivalentes a la de los padres, sin que la escuela, a la que desde la década de los 60 se había transferido masivamente el trabajo de reproducción, esté en condiciones de satisfacer las esperanzas que se habían depositado en ella" (Boltanski-Chiapello, 2002: 25-26).

## **2. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

La cultura de la calidad irrumpe con fuerza en el mundo de la educación a partir de la década de los 80, en la década de los 90 se imponen en Europa políticas encaminadas a la búsqueda de calidad en educación. Una vez se ha alcanzado la extensión de la educación a los niveles no obligatorios y la democratización de la enseñanza, el objetivo parece ser lograr una mayor

excelencia educativa<sup>8</sup>. Como no podría ser menos se trata de un concepto de difícil definición, delimitación y consenso; se trata de una expresión sólo aparentemente nueva pues la historia pedagógica contemporánea nos revela que (García Garrido-García Ruiz, 2005: 15) la búsqueda de calidad y excelencia educativa ha estado siempre presente desde el s.XIX en las realizaciones institucionales de los sistemas nacionales de educación.

Las agendas políticas occidentales se centran en dos principios de calidad, formalmente contradictorios (eso no es nada raro en el mundo educativo): los marcadamente economicistas y eficientistas y los que proclaman que la calidad educativa es sinónimo de equidad social (interpretando que la educación ya no se debe centrar tanto en el principio de la igualdad como en el de la atención a la diversidad). Si nos fijamos en los organismos internacionales, encontramos respectivamente a la OCDE (Informes PISA) y a la UNESCO (“La calidad de la educación para todos los jóvenes: retos, tendencias y prioridades”, tema central de la 47ª sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, 2004). Las defensas y las adaptaciones de una u otra versión de la calidad educativa no sólo las podemos encontrar en esferas como las señaladas, así como en intelectuales y expertos (es obvio que los intelectuales que proclaman la relevancia de la escuela en la formación cívica y democrática de los ciudadanos se encuentran más cómodos en la definición “humanista” de calidad), sino que también los centros educativos adquieren y apuestan por interpretaciones de uno y otro tipo. De forma hipotética podemos aventurarnos a plantear que con mayor probabilidad encontraríamos el discurso de la excelencia, de promover talentos, de la eficacia escolar en determinados centros privados, o en centros, de distinta titularidad, cuyos “clientes” apuesten por una reproducción meritocrática y por una selección escolar frente a la apuesta por currículos más formativos y educativos, de los que se hacen mayormente eco los centros con mayor tipo de problemáticas sociales y escolares.

En cualquier caso, principalmente las críticas se han vertido, desde distintos foros, hacia la postura economicista y eficientista de la evaluación. Y es que en muchos países desarrollados prima un concepto restringido de calidad, derivado de la herencia liberal anglosajona en la que existe una llamada permanente a las “escuelas efectivas”, a “la mejora de las escuelas”. Bajo esta concepción: - se defiende una dedicación preferente de la escuela en la potenciación de competencias consideradas claves, concretamente en la enseñanza de lectura, escritura, cálculo matemático y las ciencias físico-naturales, aunque en la actualidad debaten sobre la pertinencia de

---

<sup>8</sup> Las siguientes iniciativas responden a dicho objetivo: el documento *Excellence in schools* elaborado por el gobierno laborista de Tony Blair en 1997; del documento francés de 1998 “Los Zep como polos de excelencia”, y en el 2005 “Loi d’orientation et de programme pour l’avenir de l’école”; el documento belga de 1995 titulado “La escuela del triunfo”; el “Modelo Europeo de Calidad en la Escuela”, adaptado a varios países de la Unión, entre ellos España; los Planes de Mejora de la Calidad en España, en 1997 por el MEC; la Ley de Calidad de la Educación; la Ley Orgánica de Educación, con claras referencias a la calidad, y cuyo documento previo de debate se tituló “Una educación de calidad para todos y entre todos”. Nuevamente en el Reino Unido instituciones como la Oficina para Niveles Educativos, Centro Internacional para la eficacia y mejora del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. HAMILTON, D.(2001): “Los ídolos del mercado” en SLEE, R.- WEINER, G.: *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos eficaces y de la mejora de la escuela*, Madrid, Akal, pp. 21-30

incorporar cambios derivados de la transformación en la naturaleza del conocimiento. – Se define el rendimiento educativo en función de un conjunto cerrado y fragmentado de criterios aplicados a tests. En este sentido las investigaciones sobre eficacia escolar han desempeñado un papel fundamental en la reconceptualización de la escuela en al que actúa el discurso de gestión y la tecnología de medición y vigilancia organizativa.

De entre los efectos y defectos del modelo de eficacia escolar encontramos que desaparece en las explicaciones sobre el rendimiento y niveles de logro del alumnado las características económicas y sociales, y únicamente se fundamenta como principal razón de los mismos a la escuela y al propio alumnado. Al no considerar seriamente la política de identidad y de diferencia de los centros educativos y les impide afirmar los objetivos más amplios de justicia social y democracia (Slee-Weiner, 2001: 13), con lo que se favorecen a los privilegiados y se castigan a los desfavorecidos.

*Frente a la concepción eficientista, la UNESCO proclama que la educación de calidad no sólo abarca conocimientos básicos y competencias, sino también valores y comportamientos (empatía, compasión, honradez, integridad, la no violencia y el respeto a la diversidad) necesarios para vivir juntos en armonía y paz; que se trata/debe tratar de un proceso transparente no jerárquico, con participación de todos; apuesta por una educación integral que apueste por una ciudadanía democrática y por la solidaridad; utilización de medios como la radio y la televisión como educadores; reelaboración de indicadores de calidad que incluyan los aspectos “que pertreche a los alumnos para el presente y los prepare para el futuro”; importancia del referente histórico en el vitae como fórmula para desarrollar mayor entendimiento y diálogo (García Garrido-García Ruiz, 2005: 39-40).*

Es notoria la relación de esta interpretación de calidad con el reforzamiento de la función educativa. En cualquier caso, tanto una versión como otra caen en la trampa de creerse que las escuelas pueden hacerlo solas. Es importante que nos detengamos en los factores exógenos, y en las realidades estructurales que sientan los límites en la gente real, en las instituciones reales de la vida diaria. Con respecto a la escuela nos podríamos preguntar como una fórmula de calidad (Dubet, 2005: 61) “¿qué debe saber y saber hacer el menos dotado de los alumnos a fin de que la escuela, por lo que respecta a su responsabilidad, le permita llevar una vida considerablemente buena?”, pues si frente a la retórica pedagógica tenemos claro que una de las principales funciones de la escuela obligatoria, eso sí implícita, es la selección, al igual que existe una obligación escolar para el alumnado, se debería reconocer una obligación de cultura común tendente a una igualdad de resultados.

### **3. APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA**

La idea de que es el individuo, la persona la que construye su propia trayectoria, su propia vida, que elige de forma más o menos racional unos estudios, unos bienes educativos, etc. se desarrolla en un contexto marcado por importantes cambios tanto en las formas de integración profesional como en los modelos de formación. Con respecto a las formas de integración

profesional se caracterizan, entre otras cosas, por la fragmentación e inestabilidad del empleo y por la segmentación del mercado de trabajo<sup>9</sup> (Casal, 2003: 179-200; Dubet-Martuccelli, 2000: 140). Desde el ámbito de la formación, el fenómeno más importante es el de la individualización de las carreras, y el cuestionamiento del modelo diploma/antigüedad en beneficio de nuevas modalidades de evaluación de las habilidades que acentúan el carácter individualizante y que exige de los trabajadores una movilización creciente (Dubet-Martuccelli, 2000: 150). En el capitalismo flexible las cualificaciones y la experiencia pierden valor a favor de la capacidad de venderse y adaptarse. Y es que la cualificación no es sinónimo de empleabilidad, es una condición necesaria pero no suficiente. Esto es así en tanto que a lo largo de la vida profesional de un individuo va perdiendo fuerza la cualificación de partida, de tal forma que el trabajador necesita contar con fuertes niveles de empleabilidad (combinación de actitudes y mentalidad abierta para resolución de problemas), y con una formación continua. Además, en el nuevo modelo de empresa se le da suma importancia a la implicación del personal y al nivel de sus motivaciones<sup>10</sup>. El empresario con éxito se convierte en el modelo de personalidad a imitar y se transmite la idea de que su poder lo puede alcanzar cualquiera. Premisas que se hacen eco de la transformación del modelo empresarial capitalista, de los reajustes ideológicos del sistema (Sennet, 2001b: 31).

Asistimos, además, a una crisis del trabajo como “oportunidad” social, caen las expectativas de tenerlo, sobre todo en condiciones razonables y con cierta calidad. Todo esto apunta a una crisis de los “actores”, incluso con categorías de “no actores”<sup>11</sup> en el importante plano laboral, con una ascendente “secundarización” de otros activos (precarios, inestables, subempleados, en la economía sumergida, inmigrantes, “sin papeles”, etc) (Tezanos, 2004: 36-37).

El enfoque dominante sobre la organización del trabajo sostiene que es imprescindible desregular los mercados de trabajo, reducir los gastos públicos y flexibilizar la organización temporal. Ello supone crecimiento del trabajo temporal y parcial, de la subcontratación, del autoempleo, de la economía informal. En la estructura laboral actual no *se está* en un trabajo sino que *se ocupa o se pasa*, más o menos temporalmente, por uno y otro empleo, a veces en situaciones

---

<sup>9</sup> Entre un mercado primario que ofrece empleos estables, bien pagados, condiciones aceptables de trabajo y promoción; y un mercado secundario con trabajadores de estatus diferentes, precarios o inestables, salarios bajos, malas condiciones de trabajo, baja cualificación y sometidos más fácilmente a despidos que los trabajadores del mercado primario. Se trata de una segmentación derivada de la naturaleza de los mismos empleos y más que de las cualificaciones y aptitudes de los trabajadores.

<sup>10</sup> En la década de los 90 se impone un modelo de empresa caracterizado por: un rechazo a la jerarquía, con promesas de igualdad formal y respeto a las libertades individuales; ataque a la planificación; preocupación, casi obsesiva, por la adaptación, cambio, flexibilidad. Empresas esbeltas: donde la fuente de productividad es la información. Donde se trabaja en red, con una organización del trabajo en equipo, o por proyectos, orientada a la satisfacción del cliente. No tienen jefes sino coordinadores (líder, ser excepcional, competente en muchas tareas, con una formación constante. Interpretan que la autoridad está ligada a la confianza. Ver. BOLTANSKI, L.- CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

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

muy diferentes entre sí. Por tanto, la supuesta linealidad estudio-paro-empleo ha dado paso a una mayor complejidad de situaciones y procesos en los itinerarios formativos y laborales.

La OCDE considera que la nueva generación que llega hoy al mundo laboral puede esperar seis o más cambios de trabajo a lo largo de su vida laboral; además calcula que el 40% de los trabajos no se ha inventado aún. Se nos plantea que el conocimiento está en constante transformación, lo que lo convierte en mucho más efímero y provoca que los sujetos necesiten renovarse permanentemente. Este nuevo escenario lleva a la justificación y a la proclamación de la necesidad de que el “aprendizaje sea a lo largo de toda la vida” (Feito, 2006: 94).

El debate sobre la formación permanente ha estado presente en el marco de los organismos internacionales desde la década de los 70 y la idea se gestó en el ámbito de la educación de adultos. Actualmente, tanto la UNESCO como la OCDE apuestan por la idea de un “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” aunque, como ya hemos visto en el enfoque sobre la calidad, las visiones son diferentes. Se trata de un soporte teórico adecuado a una ideología cuya base es una miscelánea que combina tendencias claramente neoliberales con socialdemócratas. Así, la UNESCO apuesta no tanto por el sentido económico del término como por su versión ética y moral. En el marco del Consejo Europeo de Lisboa del 2000 se aprobó el “Memorando sobre el Aprendizaje a lo largo de la vida”, en el que se señalan dos objetivos claros: -Educación y formación necesarias para mantener las posibilidades de empleo y la competitividad; - Formación para promover la participación activa de la ciudadanía y reforzar la cohesión social. En línea coherente con lo señalado en el mismo Consejo Europeo de Lisboa se señalaron las nuevas competencias de base, se refiere a amplios ámbitos de conocimiento y de competencias interdisciplinares: competencias relativas a las TIC; conocimiento de lenguas extranjeras; una cultura tecnológica; el espíritu de empresa (capacidad para mejorar sus prestaciones en el plano profesional y en la capacidad para diversificar la actividades de una sociedad; las competencias sociales (la confianza en sí mismo, la autodeterminación y la capacidad para asumir riesgos). Bajo el “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” se pretende que los individuos se responsabilicen de una forma de aprender constante que exige: disponibilidad para comprender; capacidad de reciclarse y un continuo proceso de autoformación. En este sentido, los sistemas nacionales de enseñanza y formación deben favorecer que cada cual pueda adquirir, perfeccionar y consolidar un mínimo de competencias. Esto presupone abrir el sistema educativo para conectar niveles tanto verticales y horizontales de formación. Conexiones entre las instituciones escolares y educativas, y entre dichas instituciones y otros ámbitos de aprendizaje continuo como la familia, los lugares de empleo, comunidades, asociaciones de voluntarios, etc.. Se necesitan desarrollar contextos y métodos eficaces de enseñanza y aprendizaje, donde los alumnos tienen un papel activo y central y el docente ocupa la tara de acompañamiento, orientación y apoyo. El rol de la escolaridad se transforma y se requieren elementos nuevos que comprenden (Delors, 1996) los ya conocidos: aprender a conocer; aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, lo que conlleva un replanteamiento de los aspectos curriculares que componen actualmente la educación formal.

Para algunos autores (García Garrido-García Ruiz, 2005: 43-44, 79) el interés de las políticas educativas occidentales por el “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” dista de ser una moda y constituye “un auténtico paradigma educativo” que dicta las reformas educativas actuales. ¿Pero realmente podemos hablar de una revolución educativa o más bien de un principio que ayuda a la reproducción y sobre todo a la adaptación y cohesión social? El considerar a la educación, como en otras ocasiones, como válvula de escape, como solución (retórica, idealista) a los reajustes de las estructuras sociolaborales no es ninguna novedad, lo novedoso está precisamente en el énfasis puesto en el carácter individual del proceso formativo y en la amplia consideración de lo que es realmente importante y significativo en la construcción del éxito. En este sentido, con esta fórmula se está reforzando aún más el poder de las empresas y su discrecionalidad en sus prácticas de selección de trabajadores.

Es decir, uno puede no dejar de sospechar que se puede tratar de una estrategia para asegurar la existencia de un ejército de trabajadores constantemente poniéndose al día (Borg-Mayo, 2005: 277-298) y una medida de control social. Curiosamente observamos como las habilidades requeridas para el éxito en la economía de mercado son las mismas que las necesarias para la construcción de una ciudadanía activa. Así, la respuesta de una pedagogía de autodirección se promueve como el intento del sistema para acomodar al individuo.

Los defensores de dicho paradigma encuentran como principales virtudes, por un lado, que se atenúa el fracaso escolar. Evidentemente, al estar el individuo en constante aprendizaje, se elimina la experiencia de fracaso, se relativiza. Por otro lado, parece por si mismo una ventaja el hecho de que se apueste por métodos pedagógicos más participativos que supuestamente estimulan la participación de las familias y la comunidad en el gobierno, gestión del sistema y aprendizaje de las personas. Pero esos mismos defensores, entre ellos la propia OCDE, no puede dejar de ver sus posibles “fallos”: - el modelo “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” se puede convertir en una cobertura de legitimación y promoción de la desigualdad social e incluso puede generar nuevas formas de desigualdad, de exclusión: “Para los que están excluidos de este proceso, no obstante, o para los escogen no participar en el mismo, la generalización del “Aprendizaje a lo largo de toda la vida” puede quizá tener como único efecto el incremento de su aislamiento respecto al mundo de los “ricos en conocimiento”. Las consecuencias de esto se revelan tanto en el plano económico – por la infrautilizada capacidad humana y el incremento del gasto social- como en el social en términos de alineación y decadente infraestructura social” (OCDE, citado en García Garrido-García Ruíz, 2005: 62).

- Además resulta preocupante la creciente desigualdad en relación al capital social, así como la construcción de patrones de desigualdad complejos, pues las nuevas formas de exclusión se superponen con las viejas. Desde nuestro punto de vista, este modelo no garantiza, más bien todo lo contrario, la eliminación o reducción de los procesos de exclusión. Si nos fijamos en el informe de Jorge Calero, según el cual el 72% de los hijos de obreros deja de estudiar tras la ESO, nos podríamos preguntar si a tan alto porcentaje de jóvenes les queda motivación suficiente para volver

al sistema educativo, formal o no, a seguir obteniendo formación y credenciales, o si por el contrario la motivación precisamente de la mayoría de ellos (hombres, sobre todo) es la de abandonar los estudios para incorporarse al mercado secundario de empleo, al fin y al cabo es en este segmento donde se registran mayor número de contratos. En este sentido se puede tratar de una estrategia realista, adaptada a la configuración de un mercado laboral basada en una importante polarización<sup>12</sup> entre una minoría altamente cualificada y una mayoría que bastaría con suministrarles unas reducidas competencias básicas para su empleabilidad y adaptación a las necesidades cambiantes del mercado.

#### **4. LA EDUCACIÓN PARA VIVIR EN SOCIEDADES MULTICULTURALES**

Procesos vinculados con el fenómeno de la inmigración son sin duda: la propia lógica del modelo de globalización que agudiza las desigualdades; la “irrupción” (Tezanos, 2004: p. 41) de la imagen deslumbrante del modelo de sociedad occidental desarrollada en un mundo muy subdesarrollado lo que provoca un impulso de “deserción”, a veces a la desesperada; la creciente multiculturalidad que se está dando en unos espacios físicos y geográficos acotados.

En el “Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI” (Delors, 1996) se señalaba “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”, con dicho objetivo se plantean una serie de objetivos generales para todos los ciudadanos pero también específicos para la población inmigrante. Con respecto a las fases u objetivos para todos está el descubrimiento del otro y el tender hacia objetivos comunes. Ya vimos como Enguita plantea, en una línea parecida, que toda sociedad democrática requiere como elementos básicos entre sus miembros el reconocimiento y apoyos mutuos. Como fases a cubrir exclusivamente por los inmigrantes, el Informe señala la integración social y la integración política. Finalmente, y de nuevo para todos los ciudadanos se pretende abocar hacia una educación intercultural.

Los conceptos de multiculturalismo e interculturalismo, aunque realmente sin demasiadas diferencias entre muchos de sus variantes y enfoques, cuentan con raíces geográficas diferentes (García Garrido-García Ruíz, 2005: 189). Así Estados Unidos ha utilizado mayormente el término y suele tener un matiz más bien descriptivo, tiende a reflejar lo que es una realidad pluricultural innegable; el interculturalismo es un concepto más usado en Europa, con un carácter esencialmente prescriptivo, y más orientado a lo que debe existir y no existe.

Como en todas las lógicas descritas, también en esta y quizá más, la retórica hace acto de presencia, y no hace falta profundizar demasiado para descubrir que una cosa son los hechos históricos (cargados de situaciones de etnofobia y de rechazo al otro) y otra las teorías, en donde se han cultivado ideales de tolerancia, libertad, paz, respeto mutuo, tolerancia, etc.

---

<sup>12</sup> Los datos referidos a los contratos según ocupaciones en Canarias, en 2003 son significativos: sólo el 0.3% para directivos; el 3.8% para técnicos y profesionales científicos y el 4.8% para técnicos y personal de apoyo. El 76.8% de los contratos son referidos a ocupaciones de ninguna o baja cualificación. CES (2004): Op. Cit.,308.

Los países europeos más desarrollados a partir de mediados del s.XXI empiezan a vivir una situación nueva. Son lugar de recepción de inmigrantes. Las políticas educativas europeas pretenden generalmente la asimilación de los hábitos propios de las sociedades democráticas. De forma más concreta, y en relación con la escolarización formal, se han explorado y desarrollado fundamentalmente tres aspectos: el problema lingüístico (asimilación de la lengua dominante); la cultura de origen (dos posturas, incorporarla en la escolaridad obligatoria o dejarla fuera de la escuela, dentro de la educación no formal) y los hábitos de conducta y comportamiento sociopolítico. Son políticas que implican, frente a los discursos de la interculturalidad, asimilación cultural. La interculturalidad es el ideal, la meta expuesta como necesidad democrática pero, en la práctica, más aún cuando se desarrollan episodios de violencia escolar, desajustes en la convivencia, se vive otra realidad. A lo mejor es que la utopía multicultural tiene una función ideológica y social (Larrosa, 2003: 51-71) que consiste básicamente en la elaboración de buenas intenciones y en la producción de una imagen amable y satisfecha de nosotros mismos, ocupando un lugar importante en la construcción de nuestra propia identidad.

En cualquier caso, resulta ciertamente irreal hablar de los procesos de integración, asimilación cultural, etc, sin saber de que grupos socioculturales estamos hablando, ¿cómo si todos los inmigrantes fueran iguales! ¿O es que nos referimos exclusivamente a los inmigrantes pobres? Y si es así el caso, tendríamos que reflexionar sobre qué tipos de relaciones serán las más adecuadas entre la cultura escolar y las culturas inmigrantes (son evidentes los errores de las pedagogías legitimistas, pero también de las relativistas) para que realmente tengan posibilidades no sólo de integrarse sino de obtener oportunidades de escapar de las situaciones de subalternidad.

## **CONCLUSIONES**

Todas las lógicas que hemos descrito tienen en común que: pretenden adaptarse a los nuevos tiempos económicos, políticos y culturales, y encuentran su máxima justificación precisamente en la necesidad de cambiar la educación para adaptarse a nuevas situaciones; en su construcción están presentes planteamientos o premisas que podríamos entender, en una primera aproximación, como contradictorias u opuestas, pero que analizando los esquemas legitimadores del capitalismo actual comprobamos que existe más bien cierta coherencia, porque quizá la esencia actual del capitalismo es naturalizar sus contradicciones. Por último, en términos generales, encontramos una falta de posicionamiento crítico. No se cuestiona el modelo capitalista, ello es comprensible entre los expertos y políticos cercanos a los organismos internacionales y a las tesis neoliberales pero resulta más sorprendente entre los intelectuales y especialistas en educación supuestamente progresistas. En este sentido, el discurso más radical es sostener la importancia de la ciudadanía democrática, se impone un discurso cargado de retórica, de idealismo, un discurso de apariencias, y faltan análisis que recuperen el estudio de las relaciones de poder, de la economía política y de la historicidad para pensar las paradojas de la escuela actual en el interior del capitalismo.

**BIBLIOGRAFÍA**

- APPLE, M. (2001): *Educación como Dios manda*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M. (2002): “Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?”, *Revista de Educación*, nº Extraordinario, pp. 223-248.
- BOLTANSKI, L.- CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- BORG, C. -MAYO, M. (2005): “El Memorando de la Unión Europea sobre el aprendizaje a lo largo de la vida ¿vino añejo y aguado en odres nuevos?”, en VARIOS AUTORES: *Viejas sociedades, nueva sociología*, Madrid, CIS, pp. 277-298.
- BRULLET, C.(2004): “La escuela y las transformaciones de las familias”, en CABRERA, D.- FUNES, J.- BRULLET, C.: *Alumnado, familias y sistema educativo*, Madrid, Octaedro.
- DUBET, F.- MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- CABRERA MONTOYA, B. (2004): “¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica”, en MONREAL, J. (Dr.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Thomson-Civitas.
- CALVO ORTEGA, F. (2003): “Nuevas tendencias en la gobernabilidad escolar”, en SANTAMARÍA, E.- GONZÁLEZ PLACER, F. (Coord.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre la educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial.
- CASAL, J. (2003): “La transición de la escuela al trabajo”, en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (Coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pomares-Corredor.
- COBO SUERO, J. M. (2002): “Mundo pobre y mundo próspero ante la educación del futuro”, *Revista de Educación*, nº Extraordinario, pp. 103-123.
- FEITO, R. (2006): “Otra mirada sobre la denominada ‘pedagogía zen’”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 358.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M-. (2005): “La escuela y su compromiso con el fortalecimiento de la democracia”, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.-SOUTO, X.M.-RODRÍGUEZ, R.: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Madrid, Octaedro.
- FUNES, J. (2004): “¿A quien habrá de seguir educando en el futuro?”, en CABRERA, D.- FUNES, J.- BRULLET, C.: *Alumnado, familias y sistema educativo*, Madrid, Octaedro.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.- GARCÍA RUIZ, M. J.(2005): *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Madrid, Ediciones Académicas.

- GARCÍA OLIVO, P. (2005): *El enigma de la docilidad. Sobre las implicaciones de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*, Barcelona, Virus Editorial.
- LARROSA, J. (2003): “¿Para qué nos sirven los extranjeros?”, en SANTAMARÍA, E.-GONZÁLEZ PLACER, F. (Coord.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre la educación, escolarización y diversidad cultural*, Barcelona, Virus Editorial.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares”, en *El nudo de la red*, nº 3 y 4.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006): “¿La escuela va bien?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 356, pp. 90-93.
- MEC: Anteproyecto de la LOE
- MORGENSTERN, S. (2000): “La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo”, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 6, nº111.
- NODA RODRÍGUEZ, M. (2004): “(Re) construyendo la idea de sociedad y su interrelación con el sistema educativo”, en *Tempora*, nº 7.
- PRADA VIENTE, M<sup>a</sup>. D. (2002): “Diversidad y diversificación en la educación secundaria obligatoria: tendencias actuales en Europa”, en *Revista de Educación*, nº 329.
- RODRÍGUEZ, F. (2006): “El desarme político e ideológico de la izquierda ante la LOE”, en *Crisis 2006*, nº 11, pp.3-19.
- SÁNCHEZ, J. (2006): “Un instrumento de la educación para la ciudadanía”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 357.
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2002): “El futuro de la educación social”, en *Revista de Educación*, nº Extraordinario, pp. 127-150.
- SENNET, R. (2001 a): “La calle y la oficina: dos fuentes de identidad”, en GIDDENS, A.-HUTTON, W. (Eds.): *En el límite. La vida en el capitalismo global*, Barcelona, Tusquets.
- SENNET, R. (2001 b): “La flexibilidad laboral: aparato ideológico y dispositivo disciplinario” en *Archipiélago*, nº 48.
- SLLE, R.- WEINER, G. (2001): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora de la escuela*, Madrid, Akal.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (2005): “Cultura académica, diversidad social y fracaso escolar”, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.-SOUTO, X.M.-RODRÍGUEZ, R.: *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Madrid, Octaedro.
- TAGLIAGAMBE, S. (2002): “Competencias y capacidades en la reforma del sistema escolar”, en *Revista de Educación*, nº Extraordinario, pp. 83-101.

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

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

VILLALÓN, J. J. (2004): “Identidades individuales y participación cívica en las sociedades tecnológicas avanzadas”, en TEZANOS, J. F. (Ed.): *Tendencias en identidades, valores y creencias*, Madrid, Ed. Sistema.

WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa*, Madrid, Pomares-Corredor.