

REFORMA DE LA EDUCACIÓN EN PERIODO DE CRISIS: DESARROLLO PRODUCTIVO, DIVERSIDAD Y SISTEMA CULTURAL

Benjamín Zufiaurre Goikoetxea

RIEV. Revista Internacional de los Estudios Vascos
Año 43. Tomo XL. N.º 2 (1995), p. 361 -380
ISSN 0212-7016
Donostia: Eusko Ikaskuntza

La reconversión de la sociedad industrial de finales del siglo XX y la crisis estructural que esto conlleva plantea nuevos retos al Sistema Educativo. Las Reformas Educativas no pueden tener ya el mismo sentido que hace veinte o cincuenta años. La preparación para un mercado de trabajo cambiante y de servicios en un futuro de la información y de la tecnología, nos plantea nuevas demandas. Y, en esta nueva fase, corresponde emprender el camino hacia la justicia social, el desarrollo endógeno, la polivalencia y la reforma permanente. Tanto es así que, la dicotomía entre “educación al servicio del desarrollo del Sistema productivo” y “educación al servicio del desarrollo cultural” debe quedar superada en el sentido de “favorecer /as necesidades de desarrollo y de progreso de la ciudadanía”:

Industrial gizartearen birmoldaketa XXren. mendearen bukaeran eta honen ondorioz “krisiardi egiturala” Hezkuntz Sistemari helmuga berriak jartzen dizkio. Gaur egungo Hezkuntz Erreformak ezin dute duela 20 edo 50 urtetan izan zuten zentzua. Lan aldakor baten merkatu eta zerbitzurako prestakuntza informazio eta teknologi etorkizun gizarte baten barruan, herronka eta eskaera berriak dakartza.

Eta ario berri honi, “justizia sozialaren” alde, “ingurunekiko garapenaren” alde, “baliainizdun eta iraunkor” prestakuntzaren alde, bidea hartzea beharrezkoa azaltzen zaio.

Hau dela eta, gaur egun “produktzio sistemaren garapenerako oinarritutako Hezkuntza” eta “Kultural garapenerako zuzendutako Hezkuntzaren” arteko dikotomia beste zentzu batean gainditu behar da, hots: “pertsoneengan progresoa eta garapenaren beharrak bultzatzeko eta bideratzeko nahian”:

The rationalization of industrial society at the end of the XXth. century and the development of an structural crisis, drives the Educational System to new challenges.

Educational Reforms can not have now the same sense as 20 or 50 years ago. To prepare people for a changing work market and for a “services society” following international and technological demands, requires of new educational tasks.

At this very moment of development, it is important to take the way towards the defence of social justice, endogenous development, polivalency and continuing Reforms. That is to say, that the dichotomic nature between “education in or for the development of the sistem of work production” and “education at the service of cultural development”: is to be surpassed in the sense of helping the way to attend the needs of development and progress of citizenship.

Crisis industrial y sociedad del bienestar

A finales del siglo XX, con la reconversión de la sociedad industrial, la vieja falacia del desarrollo de pleno empleo aparece seriamente cuestionada. En el actual estado del desarrollo y bajo los efectos de la crisis estructural a nivel internacional, el sector terciario y la pequeña empresa, sectores que absorben el mayor porcentaje numérico de mano de obra, se van viendo forzados a alejarse de aquella su función primordial de redistribución de los recursos a nivel social. Paralelamente, el descenso en el nivel de empleo se aproxima a mínimos difícilmente soportables bajo las actuales premisas del desarrollo económico y social lo que pone en crisis el funcionamiento mismo de toda la sociedad occidental. A partir de esta premisa, el cuestionamiento de la sociedad del bienestar va a ser la justa consecuencia. Ahora bien, en este estado de las cosas, conviene no olvidar que las premisas de la sociedad del bienestar se asientan en la "paz social", en el consenso, en la colaboración constructiva de todos los agentes sociales y, en un cierto equilibrio y estabilidad social y política que permite el crecimiento económico. La alternativa a esto, no parece pueda ser el auge del liberalismo a nivel mundial, lo que, aunque abriría nuevas expectativas al crecimiento económico a corto plazo, también desequilibraría el desarrollo, favorecería las migraciones, y forzaría la crisis interna y externa de los Estados nacionales.

El debate de los años noventa en torno a la reforma del mercado de trabajo con la pretensión de hacer más competitiva la industria de los Estados Occidentales no deja de ser un debate de corto alcance salvo que se aproxime a las ya viejas reivindicaciones ecologistas: reducción de la jornada laboral, reparto del trabajo, desarrollo equilibrado.... Sin el recurso a estas variantes, la reforma del mercado de trabajo solo conduciría al subempleo y a la marginación, elementos estos que no son constantes de ningún modelo de desarrollo aún cuando se considere que la sociedad desarrollada pueda soportar un cierto umbral de paro y de marginación, lo que las cifras más optimistas sitúan en torno al 15 %, y mientras esto no ponga en cuestión el propio funcionamiento social. Y aún más, esta situación de reforma del mercado laboral, que nos conduciría a la reducción de los costes de la mano de obra y de las prestaciones laborales, no daría la respuesta esperada al crecimiento económico occidental, pues siempre habría espacios a nivel mundial que dispusieran de mano de obra más barata, con escasos niveles de protección social y, con condiciones de producción más rentables.

La reforma del mercado de trabajo que se está reivindicando desde muchas instancias, aspira a hacer más competitiva la industria. Paralelamente a estas medidas de reforma del mercado laboral, se emprenden nuevas estrategias de liberalización de los mercados en la línea del GATT, lo que va a ser otro elemento de apoyo a la hora de la reestructuración de la producción y del consumo a nivel internacional, con consecuencias que nos llevan ciertamente a una destrucción de empleo en los sectores más protegidos. Por lo que respecta a España, tal como mantiene Carvajal V. y Moreno J. (Diario el País, Dic. 1993), la aprobación del GATT, daña a la agricultura y al textil con un porcentaje de pérdida de empleo cifrado en un 30 y un 17 %. Los sectores más

beneficiados, también según estos autores, serían los de aranceles más altos, azulejos, cerámica, industria farmacéutica, licores, vinos..., sectores estos que por cierto no movilizan un alto nivel de empleo. Además de esto, con el GATT, se dan ventajas para la exportación de productos industriales, servicios financieros, seguros, telecomunicaciones, sectores estos poco competitivos en España, y se va a favorecer a aquellas economías en las que el comercio representa una parte importante del PIB (38 % de la economía española frente a un 70 % de Holanda o un 50 % de Alemania).

En esta nueva tesitura de reestructuración económico-productiva y de distribución de los recursos a nivel mundial, corresponde a los Estados articular políticas de compensación que afronten y palien de algún modo los efectos negativos de la liberalización de los mercados en los diferentes territorios, en relación a los diversos sectores de la producción y, en razón a amortizar algunas de las medidas y actuaciones que se afrontan en estas fases de reconversión con una cierta preocupación social. Y todo esto debe emprenderse, además, desde premisas macroeconómicas de control de la inflación, equilibrio presupuestario, crecimiento de las exportaciones, balanza de pagos positiva, etc. Una actuación compensadora de los Estados en la actual conjuntura de búsqueda de reequilibrio a nivel nacional y mundial, nos llevaría hacia nuevos rumbos en la evolución social y productiva que podrían resituar el debate del desarrollo en el hacia qué cantidad y calidad de la producción, el consumo y el progreso. No en vano, la crisis actual no parte de una falta de recursos y/o de productos, sino de deficiencias y carencias en la distribución y en el reparto de la riqueza así como de desequilibrios claros en un modelo de desarrollo patriarcal, construido por el hombre y que responde a una forma de socialización y de construcción de la persona que esclaviza al desarrollo, a los territorios, y al propio hombre responsable de su construcción.

Post-industrialización y Reformas Educativas

El recurso a las Reformas de la Educación para afrontar esta situación de crisis en el modelo de desarrollo toma forma con la sucesión de las Reformas educativas liberales. Estas se iniciaron en los EEUU y en los países más desarrollados en el primer cuarto del siglo XX y, paulatinamente, se fueron introduciendo en los países menos desarrollados. Los ideales que defendían, en cualquier caso, eran el logro de la Igualdad de Oportunidades y de mayores cuotas de Justicia Social a través de la educación, lo que ciertamente es un objetivo de uso retórico pero de difícil concreción en la práctica, tal como vienen manteniendo, entre otros, Husen T (1979) y Presseisen B. (1985). Ahora bien, la evolución educativa a lo largo de todo este siglo XX no deja lugar a dudas acerca de que el cambio y el progreso social dependen de políticas estructurales y de compromiso social que van más allá de la mera liberalización de los mercados y de su homónimo *liberalismo reformador de la educación* que aspira a adaptar la educación a un mercado laboral cambiante y a unas necesidades de desarrollo definidas a partir de los principios de un liberalismo que sigue el esquema de *coste-beneficio*.

Existe ciertamente un paralelismo entre las Reformas y la necesidad social y política de atender las demandas que derivan de la escolarización de las masas. La premisa de que la educación es una inversión en el desarrollo económico viene siendo una constante para los diferentes Estados. Sus Reformas de la educación se ajustan en consecuencia a esa visión, hoy simplista, de uso de la educación para defender aquellos fines de lograr un mejor ranking a nivel mundial. En este sentido, y siguiendo los análisis de Atherley G (1985), Dale R. (1989), Feinberg W. (1975), Fullan M. (1986), Horton T. y Raggart P (1982), Jones K. (1983), Lawton D. (1980 / 83), Salter B. (1981), Simmons J. (1979 / 1980), Papagianus G. P. (1985), entre otros, se constata que la post-guerra alimentó este planteamiento que defendía una estrecha relación entre *Educación y Desa-*

rollo económico, en una Europa que había que reconstruir después de la debacle de la II guerra mundial. Fenómenos similares de uso de la educación para fines que no le son intrínsecos se han venido dando también en otros territorios en períodos de recesión económico-política, e incluso, en fases reales y/o hipotéticas de cambio revolucionarias. Los principios igualitarios en educación, y la extensión de la enseñanza comprensiva, han sido justas consecuencias de aquel querer hacer y querer mejorar de la postguerra, al igual que de otras situaciones de cambio social y político.

Para los años noventa, la historia internacional ha avanzado hacia un periodo de post-industrialización que corre paralelo al receso industrial, a la internacionalización de la economía, a la concentración del capital económico y financiero, a grandes avances tecnológicos e informacionales. En esta tesitura, los Estados no pueden controlar la educación y la educación no sirve para la defensa de aquellos ideales y mitos de Estado: “reconstruir la economía y los Estados a través de la educación” y/o “utilizar la educación como arma de defensa y progreso de los Estados”. El paro estructural y la urgencia de una educación polivalente plantean nuevas necesidades educativas y, mientras tanto, la educación permanente, la educación para el ocio y para el desarrollo de una ciudadanía culta, emprendedora y civilizada, se plantean como retos del futuro.

En el umbral del siglo XXI, la educación no sirve para sus aún vigentes viejas metas, es decir, no está ni puede estar ya al servicio de una estructura de *producción* y de consumo propia de una sociedad industrial de supuesto crecimiento ilimitado. Frente a esto, hoy el debate se sitúa en el terreno de la toma de opciones acerca de qué producir y consumir, para qué, con qué rentabilidad, con qué consecuencias ecológicas y sociales o, desde otra óptica: ¿qué necesidades existen y con qué recursos se puede contar? Ante cualquier nueva opción de desarrollo productivo y social hay que sopesar y conocer los efectos de lo que se hace en un momento en el que el *sector terciario* está resultando ser la fuerza pujante a la hora de la redistribución del empleo, de los bienes y los servicios, frente a unos sectores primario y secundario en plena fase de reconversión y en camino hacia una hipotética recuperación cualitativamente distinta. Paradójicamente, la crisis de los años noventa está dañando muy fuertemente al “*sector terciario*”, *de servicios*, que aparece estructurado a partir de las premisas del desarrollo de la sociedad industrial y, por tanto, subsidiario del mismo. Corresponderá pues resituarse su lugar y espacio en el marco de la generación de la información y la tecnología, de los bienes culturales, de los servicios de calidad a la carta.

Urge reencontrar un nuevo equilibrio en el desarrollo social y económico-productivo, y este va a correr paralelo al desarrollo de la ciudad como centro de servicios y al desarrollo de las regiones como focos de progreso. En esta tesitura, el papel de los Estados como entidades económicas pierde gran parte de su significado y, frente a esto, les va a corresponder ocupar un lugar más cercano a la distribución del bienestar, lo que es decir, como estamento institucional *integrador* y *compensador de las diferencias* a nivel social y de desarrollo. En consecuencia, los aparatos, la estructura administrativa, y el modelo mismo de la *burocracia de Estado*, deberán reconvertirse hacia esta nueva función, lo que nos lleva hacia un nuevo modelo de política, de desarrollo y de bienestar. (Zufiaurre B. 1991).

El liberalismo tiene un sentido como modelo de apertura de la economía y de la producción pero nunca va a poder ser un modelo de desarrollo integral e integrado a nivel planetario. Sus metas como modelo de concentración de los recursos tecnológicos, la economía y la alta producción, sin otro recurso a sistemas de compensación en el desarrollo, sólo sirven para favorecer y apoyar la marginación y el subdesarrollo, las migraciones humanas, el abandono y la desertización de territorios, lo cual no casa con un modelo mundial de la comunicación y de la información que nos acerca los recursos “a la carta” a nivel individual.

Las opciones para el desarrollo han cambiado. El modelo tradicional de “coste/beneficio” debe ser sustituido con urgencia por otro con implicaciones científicas, filosóficas y sociológicas diferentes, en tanto que la fase de crecimiento ilimitado y la opción de progreso social en la abundancia resultan ser utopías agotadas. Por supuesto, esta no es una tarea de dos días, pues la propia internacionalización social y económica sirve para reafirmar nuevas fantasías en el desarrollo, ya sea Unión Europea, Tratado de Libre Comercio, Ronda Uruguay, aunque su finalidad última sea favorecer a unos cuantos y a determinados territorios en demérito de una mayoría de la población forzada a las migraciones. Estas situaciones, a la larga, sólo nos llevan a tercer-mundizar (hoy se habla ya de 4.º y 5.º mundo) el desarrollo planetario, lo que es insostenible en una era de la comunicación, de la apertura de las fronteras, del contacto multirracial y multicultural... El modelo de sociedad de la producción y el consumo favorecerá, desde su misma estrategia como modelo dominante, la uniformidad en cuanto a la producción y el consumo, el desarrollo cultural y social. Ahora bien, la diversidad en una relación abierta es siempre más poderosa en tanto que se capta con todos los sentidos de la percepción humana: “derecho a la diferencia y a decidir”. Esto se enfrenta a la repetición de los modelos y de las estrategias a través de una publicidad vacía de contenidos que, aunque eficaz de forma efímera, también es causa de frustración por el difícil acceso de las masas a aquello que como modelo de desarrollo es considerado de acceso selectivo. Y esta situación sólo podría subsistir apoyada en una legislación represiva y selectiva que no casa con los valores de la democracia y que finalmente se ve forzada a evolucionar y a cambiar, (vease por ejemplo la reciente evolución en Sudáfrica...).

En esta tesitura, ¿qué papel va a jugar la educación y qué rumbo deberán tomar las Reformas Educativas? Desde luego, no va a poder ser otro que el de superar la naturaleza aún hoy dicotómica entre “educación al servicio de la *economía*”, como concepción ya caduca, y “educación al servicio de la *cultura*”, como vía a profundizar en el futuro. Se trata de volver de nuevo al viejo debate de Dewey J. allá por 1938, cuando discutía con los industrialistas norteamericanos acerca del sentido de la educación al servicio de las necesidades económicas de los Estados, pero igualmente al servicio de las necesidades de desarrollo y de progreso de la ciudadanía. Habrá que plantearse, por tanto, qué tipo de educación y para qué tipo de sociedad y de modelo de desarrollo, en función de aquellas expectativas que tengamos acerca de lo que debe ser la *democracia en el siglo XXI*: si la *vieja democracia delegada* a través del voto (el menos malo de los sistemas según mantenía hace bastantes años W. Churchill), visión caduca como el modelo mismo de desarrollo patriarcal o, si podría despuntar, un nuevo estilo de *democracia más participativa*, integral y socialmente compensadora.

La función tradicional de la educación como elemento de “*reproducción social y cultural*” que se corresponde con una clara estrategia de rentabilidad en la inversión educativa: *elemento clave de desarrollismo económico y productivo* y a su vez el modelo de la sociedad liberal, ha sido tratada ampliamente desde la sociología crítica, (vease Apple M. (1979 / 1987), Bowles S. Gintis H. (1976), Bernstein B. (1975), Foucault M. (1974), y otros). La competitividad económica e industrial entre los Estados lleva a éstos a hacer un mal uso de la educación, que se va a regular política y socialmente como *pilar de inversión económico-productiva* a nivel general, y como *creencia* a la hora del progreso individual. Su justa consecuencia ha sido el haber marginado el desarrollo personal, social y cultural a través de la educación, justo en un momento en el que el título educativo está *devaluado* y no es garantía de *acceso per se* al mundo de la producción.

Bowles S. Gintis H. - (1976), mantenían que nos estábamos acercando al final del período de Reformas Educativas liberales. Cole M (1988), procede a una nueva reformulación de aquellas tesis. Parece ser que la estrategia en educación de “Reforma tras Reforma”, en función siempre de los diversos juegos políticos del poder, permanece inmutable como forma de control de la

educación por parte de los Estados y frente a una liberalización financiero-económica-industrial e incluso armamentística a nivel mundial. Las Reformas de “arriba-abajo” en educación van a ser una clara consecuencia. Ahora bien, el fracaso de este modelo centralista y definido desde un PODER ajeno a la realidad de los centros educativos, del profesorado y del alumnado, falto además de la planificación adecuada, de los medios y los recursos necesarios, y mal articulador de las medidas de desarrollo educativo y curricular, da pie también a nuevos modelos de desarrollo educativo de “abajo-arriba”, que propugnan la Formación del profesorado como factor de cambio y de innovación educativa: la *educación como agente de cambio* en un *más allá de la Teoría de la reproducción*, lo que va a quedar definido entre otros por: Carr W. y Kemmis S. (1986), Elliott J. (1988-1990), Grundy S. (1991), Holt L. (1987), Kemmis S. (1986-1989-1990), Schubert H. W. (1986), Stenhouse L. (1984-1987).

La transición educativa en España

En el territorio español, y tras la travesía del desierto durante el franquismo, con la L.G.E. de 1970 se inicia la transformación del Sistema Educativo, que, entre otras, consagra la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años y, poco a poco, una renovación de la estructura educativa a través de la introducción paulatina de diferentes medidas de acción educativa. Numerosas Leyes y Ordenes Ministeriales van a ajustar el desarrollo de esta Ley. Y será a partir de 1975, y especialmente con la elaboración de los Programas Renovados, la preparación de la L.A.U. y la L.O.E.C.E., cuando el Sistema Educativo español comienza a introducirse en la realidad internacional de los tiempos de cambios y más cambios educativos en sucesión ininterrumpida, cambios que se desarrollan además, muchas veces, sin un norte claro, sin metas, premisas ni condiciones que avalen o justifiquen esos mismos cambios. Con la aprobación de la Constitución de 1978 y la puesta en marcha del Estado de las Autonomías que implica la reorganización de Sistemas Educativos diferenciados y autonómicos aunque paralelamente se consagra la aprobación de los Mínimos Curriculares a impartir en todo el Estado, y todo ello bajo el aval de una normativa y de unos estamentos de control y de coordinación a nivel estatal, el panorama educativo evoluciona hacia una mayor modernización del Estado, (Zufiaurre B. 1988 / 1994).

La llegada del P.S.O.E. al poder en 1982 quiere inicialmente significar el fin de la transición político-educativa. El socialismo elabora un programa educativo alternativo y se plantea la Reforma del Sistema, lo que queda bien recogido en los *Treinta Puntos para el cambio* (Cuadernos de Pedagogía N.º 97, pp. 12. / Enero 1983), que recogen la síntesis de su Manifiesto Electoral en educación. Ahora bien, si nos atenemos a lo que se defendía en el Programa Electoral, a las declaraciones de aquellos años, (MEC 1983 / 1985) y Maravall J.M. (1983), así como a numerosas declaraciones públicas por aquella época, no todo lo que se ha elaborado en educación desde 1982 ha sido tan alternativo ni tampoco aquellas metas e intenciones de cambio que se venían defendiendo se han cumplido. El primer Ministro socialista de educación creía en la educación pero idealizaba mucho acerca de las posibilidades de cambio educativo. Quizás todo su intento de Reforma fue muy iluso pero despertaba deseo de innovación. Frente a esto, los análisis de la realidad de la educación en España eran demasiado alarmistas, oportunistas a veces y poco rigurosos. No todo en educación estaba tan mal, la LGE tampoco era tan mala y, la transición educativa con la UCD tuvo sus pros y sus contras educativos.

Los mensajes de cambio educativo con la Reforma se acercaban a una ruptura idealizada como fin y meta y, en justa consecuencia, todo el proceso de Reformas ha sido muy contradictorio, poco realista muchas veces, poco contextualizado desde y en la realidad de la educación en España y, basado en modelos de orientaciones diversas que se iban cambiando según talentos, presupuesto, saber hacer y un largo etc. Si en un primer periodo se pretendió ligar, en cierto

modo, la Renovación con la Reforma a través de la incorporación de los sectores y de las iniciativas de la Renovación a la Reforma, el devenir de este periodo largo de cambiantes Reformas desde 1982 no ha sido especialmente coherente. La Reforma educativa española ha adolecido de evidentes cambios de línea y ha pendulado hacia una reconversión de toda aquella su intencionalidad de cambio cualitativo para pasar a favorecer una mayor tecnocratización del Sistema Educativo. Y poco a poco, tal como acontece en la larga tradición de Reformas educativas a nivel internacional, la opción reformadora de la educación se ha ido alejando de aquellas demandas de cambio supuestamente pretendidas.

Si analizamos el desarrollo de la educación en España desde 1982, puede constatarse la sucesión de un triple marco de Reforma (Zufiaurre B. 1994). Una primera Reforma *abierta y procesual* en la que lo consustancial era diseñar un marco de trabajo a experimentar, marco que tras una evaluación positiva había que generalizar. Así fue hasta 1987. Durante este periodo, 1982-87, se experimentaron un largo listado de Reformas en la estructura y en los servicios del S.E. y, paralelamente se desarrollaron otras Reformas administrativas y del profesorado que venían a completar el amplio marco de la Reforma Educativa. Quizás en aquellos momentos faltaba un modelo global de Reforma o, al menos aparentemente, no existía un marco coherente en el que encajar los cambios que se venían sucediendo. Ahora bien, durante aquel período se dieron experiencias muy interesantes y la línea de Reforma de negociar una infraestructura de trabajo y desarrollar procesos de *abajo-arriba* ha demostrado su efectividad en el ya largo camino de las Reformas Educativas, vease Stenhouse y su Humanities Curriculum Project y otras experiencias agrupadas en torno a las líneas curriculares prácticas y críticas en el mundo sajón (Stenhouse 1984 / 1987), (Kemmis S. 1989 / 90), (Grundy S. 1987)... Durante este periodo, además, se aprobaron la LODE y la LRU como marcos de regulación organizativa y legislativa que debían permitir abrir el camino para el desarrollo de procesos de Reforma en todas las enseñanzas

En 1987, con la elaboración del "Proyecto para la Reforma de la enseñanza..." (MEC 1987), se abre la vía hacia una redefinición de los procesos de Reforma. Este Anteproyecto recogía una crítica al Sistema Educativo similar a planteamientos anteriores, (MEC 1983 / 85), pero de hecho abría una segunda fase en el desarrollo de la Reforma, y consagraba nuevos caminos y nuevos procesos a llevar adelante a partir de entonces. Paradójicamente además, los nuevos caminos de la Reforma en muchos de sus aspectos hacían tabla rasa de lo que se venía experimentando en el periodo anterior, tanto es así que, en alguna medida, se volvía a emprender la Reforma como si nada hubiera acontecido los cinco años anteriores.

La dimisión del Ministro de Educación Maravall, a raíz de las huelgas de profesorado y alumnado en 1988, el ascenso de un Ministro más pragmático, la posterior elaboración del Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza y de los Diseños Curriculares de las etapas no universitarias, nos marca la apertura de un tercer periodo de Reforma que aparece ahora marcadamente regulada y estructurada desde la Administración y de *arriba-abajo*. Nuevamente, en 1989, la crítica al S.E. va a ser similar a la que se hacía en 1982. Al parecer se seguía queriendo ignorar lo que se venía experimentando en educación los siete años anteriores, 1982-89, con lo que la Reforma se situaba ante una situación de tercer cambio cualitativo importante en siete años.

Finalmente, en 1990, se aprueba la LOGSE y, a partir de entonces la Reforma entra en un proceso de desarrollo de Decretos y más Decretos, mejor y peor concebidos, para regular la aplicación normativa de esta Ley: Proyectos curriculares, Mínimos, Evaluación.... A partir de aquí, se va a consagrar la estructuración de una Reforma de implantación de clara influencia psicologista a la hora de la elaboración de su marco retórico pero que va a ser normativamente aplicada en su desarrollo. Si a todo esto añadimos la escasez presupuestaria para la educación, los sucesivos cambios en el calendario de aplicación de la Reforma, la continuamente demorada Refor-

ma de la enseñanza secundaria, la tan cacareada aunque de difícil plasmación Reforma de la Formación Profesional que parece va a recoger Módulos profesionales muy variados pero que difícilmente van a poder ser asumibles en toda su riqueza de recursos e infraestructura..., el panorama de la Reforma en España se va complicando y camina hacia una cuarta fase en su desarrollo en la que la “*constructividad de los aprendizajes*” que propugna la LOGSE y, el modelo de “*competencias*” de la Formación profesional, entran en contradicción. Si a esto añadimos las “*Setenta y Siete medidas para lograr una enseñanza de más calidad*” (MEC 1994), constatamos que el maremagnum de la educación española camina hacia un mayor escepticismo en el que ya apenas se reconoce aquella Reforma de 1982.

Crisis de la Reforma educativa española. Desde los Treinta puntos para el cambio a las Setenta y siete medidas para la mejora de la calidad de la enseñanza

La presentación pública del Documento “*Centros educativos y calidad de la enseñanza*” (MEC 1994), que recoge “*Setenta y Siete Medidas*” concebidas supuestamente para favorecer y apoyar la calidad de la enseñanza (EL País 16/1/94 pp. 25 y El Mundo 16/1/94 y 19/1/94), no es más que uno de tantos retoques y parcheos que se vienen dando desde hace más de once años en el horizonte de la Reforma Educativa española. Si hiciéramos una reflexión retrospectiva y revisáramos el contenido y el espíritu de los “*Treinta puntos para el cambio Educativo*” del programa electoral del PSOE de 1982, que se recoge en Cuadernos de Pedagogía N.º 97 (pp. 12), y, a partir de aquí, procediéramos a hacer un seguimiento de estos once años en educación, quizás podríamos llegar a la conclusión de que la L.G.E. era un marco suficiente y adecuado para ser desarrollado dentro de un espíritu progresista y de compromiso frente a tanto invento de nuevo cuño y de recambio continuo que está confundiendo a la educación en España. Desde esta perspectiva, podemos afirmar con certeza que lo que le falta a la Reforma española son los recursos e incluso la voluntad de mejorar realmente la educación cuando, además, se han destinado energías y fondos al desarrollo de continuas reelaboraciones y rectificaciones que nunca terminan de encajar. Y, todo esto, se viene sucediendo cuando el gasto en educación en España desciende al 3,5 % del Presupuesto general del Estado en 1994, frente a un 3,9 % en 1993, 4,1 % en 1992 y 4,5 % en 1991, lo que en relación a los países de la C.E. nos sitúa muy por detrás de cualquier país europeo próspero que duplica con creces el gasto de educación en España.

El “*parcheo de la LOGSE*”, como se ha denominado a estas “*Setenta y Siete Medidas*”, se sucede, además, de forma paralela a otras modificaciones que retrasan el calendario de implantación de la LOGSE, —*la* ruptura en el proceso de implantación de la Reforma por ciclos lo que acontece ya desde el último ciclo de la Enseñanza primaria, —*la* difícil plasmación de la “*comprensividad educativa*” en la etapa 12-16 años, a falta de una clara articulación de la tipología de los centros educativos ya sea 12-16, 12-18 o, incluso, 6-14, y a falta de un profesorado habilitado verdaderamente para trabajar en esta Etapa, —*la* continuamente demorada Reforma de la Formación Profesional, muy ambiciosa en su intencionalidad pero pobremente articulable en cuanto a recursos y con claras dificultades en la organización de los contratos de prácticas, a lo que se deben añadir las dificultades que presenta la organización de la transversalidad, la extensión de la escolarización en Educación Infantil, los apoyos previstos pero no disponibles para Educación Primaria, la problemática de la integración, y otras.

Podría ciertamente estimarse que lo que el MEC intenta hacer con la presentación de este último Documento, “*Setenta y Siete Medidas para mejorar la calidad de la enseñanza*”, es ganar tiempo para ver si se puede encontrar un mejor camino, lugar y fondos para desarrollar la LOGSE. Parece ser que estas Medidas se van a experimentar el curso 1994-95 en 200 centros. Pero, en 1995, no puede olvidarse que experimentaciones anteriores, durante los periodos 1982-87 y

1987-89, no se han evaluado ni considerado y que igualmente, en la Reforma española, llevamos once años de debates fallidos. Dentro de estas nuevas Medidas, se propone ahora nuevamente la colaboración de las empresas en el terreno de la Formación Profesional cuando en realidad esta Reforma, que es intrínseca a la Reforma de la F. profesional, se está posponiendo exageradamente. Otro aspecto significativo a destacar va a ser la vinculación del profesorado de EEMM a la Universidad cuando hoy es un hecho que el descenso de la natalidad junto con la reducción del bachillerato a dos años (16-18), en la previsión de la escasa disponibilidad del profesorado de EEMM hacia el ciclo 14-16 que no aparece como una alternativa profesional aceptada por este sector de profesorado, plantea una situación de disminución de la demanda de docencia para el profesorado de secundaria. Se dá pues una conyuntura favorable para que este profesorado pueda acceder a la Universidad que hoy, además, se encuentra en fase de crecimiento y de expansión de campus y a falta de una política clara de dignificación de las enseñanzas universitarias y de su profesorado. Y, a este respecto, la anunciada Reforma de la L.R.U. diríase que no pretende corregir las disfunciones de esta Ley, tanto es así que, su Normativa del profesorado favorece claramente la precariedad de plantillas lo que es muy grave especialmente para las nuevas Universidades.

A estos aspectos habría que añadir los cambios en el sistema de acceso a la Inspección, lo que previsiblemente se encamina hacia la vía del concurso-oposición cuando estos años pasados se ha justificado una evaluación de la actividad inspectora cada tres años para, de este modo evitar, el esclerotizar estos puestos de responsabilidad. Junto a esto, se van a primar ahora aún más los cargos directivos cuya duración en el mandato también se extiende. Otra medida que también se prevé es una mayor jerarquización de la vida escolar al amparo de una Ley de la Función Pública muy poco cualitativa por cuanto se refiere al ascenso, acceso y desarrollo de esta función. Podría estimarse que la conyuntura de crisis generalizada del Sistema político y social fuerza unos cambios que van a facilitar una futura estabilidad de algunos puestos relevantes en la Administración. Ahora bien, lo que si es también cierto es que esto está reñido con cualquier premisa de calidad en la educación y que puede ser un fácil recurso para colocar peones y técnicos una vez abierto el camino hacia el abandono del poder político.

Estas y otras Medidas, algunas muy retóricas y poco creíbles, confirman con claridad que los traspiés de la Reforma educativa española se van haciendo cada vez mas evidentes. Tanto es así que el Diseño de la Reforma, que hoy puede aparecer mayor o menormente estructurado, está forzando a un desarrollo de la misma totalmente imprevisible y oscilante. En consecuencia, aquellas intenciones constructivistas previas que favorecían y apoyaban la idea de un cambio de mentalidad en relación a la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, están evolucionando simplemente hacia un mero cambio de terminología y a justificar el apoyo y la intervención de jerarquías y supuestos expertos educativos para que la realidad y la virtualidad de la educación en España continúe siendo poco más de lo que era en todas sus limitaciones y, para este viaje, no hacían falta tantas alforjas.

La lectura que de toda esta evolución puede hacerse refleja con claridad que la Administración se permite introducir cambios y más cambios en educación sin tener en cuenta la realidad de la educación española y, por supuesto, sin hacer otras previsiones en relación a las demandas reales de cambio de la sociedad y de las/los profesionales de la educación. Durante más de once años de Reforma, en educación se han improvisado cambios con demasiada frecuencia. Se han adoptado modos y modelos de hacer en educación de otros lares, pero no se ha diagnosticado verdaderamente el punto de partida y las metas de la educación en España, sus condicionantes, medios, saber y poder hacer, expectativas del profesorado y otras. La falta de un Proyecto educativo global ha quedado perceptible en las oscilaciones y contradicciones internas y exter-

nas de la Reforma. Los cambios se han venido introduciendo de acuerdo a los talentos y saber hacer de las diferentes Direcciones Generales y, desde cualquier criterio de racionalidad, difícilmente se puede saber por qué y para qué se ha venido improvisando tanto.

Educación y Sistema Productivo

Las Sistemas Educativos se diseñan y ponen en práctica para atender a las demandas de los Sistemas Productivos, según las Teorías en boga en cada momento. Ahora bien, esto no significa que haya que esperar una correspondencia perfecta entre los dos sistemas. Por un lado, debido a la autonomía que confiere a cada sistema el juego de fuerzas que opera en su interior, el peso mismo de las inercias y la asignación de recursos y, por otro, porque el Sistema Educativo recibe también solicitudes de los Sistemas político y sociocultural.

A lo largo de la historia, la relación entre nivel educativo y actividad laboral resulta clara. Las demandas del Sistema Productivo influyen en la remodelación de los programas educativos, y la educación incrementa la productividad de las personas. Pero esto no implica necesariamente que el Sistema Productivo confíe ciegamente en los Sistemas educativos y/o en las titulaciones de este Sistema a la hora de contratar a la mano de obra. Parece ser cierto que las personas reciben más ingresos, encuentran más fácil empleo y tienen más posibilidades de mantenerlo si tienen un cierto nivel educativo, lo que puede deducirse de una correcta interpretación de las Encuestas de la Población activa (Ginés Mora J. Martínez R. 1993). La educación como herramienta básica que posibilita la adaptación de la mano de obra a un mundo laboral tecnológicamente cambiante, sirve también para desarrollar esa tecnología al igual que para adoptar sistemas de organización más eficientes, (Levin H. M. y Rumberger R. W. 1989). El nivel educativo alcanzado por las personas incide decisivamente en las posibilidades ante el empleo. No obstante, muchas veces va a ser lo que se esconde detrás de esto, la capacidad de soportar y progresar en el Sistema educativo, lo que se va a valorar desde un Sistema Productivo de mercado antes que la "idoneidad" de los perfiles educativos en relación a los puestos de trabajo.

La disminución del crecimiento económico en los años setenta y ochenta repercute en el aumento del desempleo, la reducción de los horarios de trabajo, la terciarización de la actividad y la crisis en las teorías predictivas en economía y en formación / empleo. A partir de aquí, al Sistema productivo se le plantea un nuevo panorama que le lleva a recurrir a la remodelación de las tecnologías y de las estructuras de mercado para mejorar la productividad y mantener la tasa de beneficios así como a acelerar las tasas de cambio en los sistemas de comercialización y de fabricación. El mercado de trabajo está compuesto ahora por grandes grupos de trabajadores/as y de parados/as, trabajadores/as asegurados/as y con empleo marginal, trabajadoras/as con empleo fijo y eventual.

Todos estos elementos van a influir para que el Sistema productivo requiera de otros modelos de *cualificación de la mano de obra* diferentes a los tradicionales. Ahora se trata de que esa cualificación le permita adaptarse a las nuevas condiciones del mercado de trabajo de forma más dinámica. Y, a partir de aquí emerge la necesidad de *polivalencia* del Sistema Educativo como modo de centrar la labor formativa hacia el desarrollo de unas competencias básicas que capaciten a las personas a soportar los cambios conyunturales y que además le permitan *flexibilizarse y reformarse* permanentemente. Estos tres elementos: *polivalencia, flexibilidad y reforma permanente*, justifican de por sí cualquier Reforma de la Educación y, consecuentemente, los programas, la estructura de los ciclos, el modelo de gestión de la Administración y otros, van a sufrir los cambios pertinentes. Ahora bien, la adaptación y reforma de la escuela como consecuencia de las demandas de los sistemas productivo y social, no va a suponer la puesta en cuestión de los grandes objetivos de reproducción de valores y de asignación de roles sociales de un Siste-

ma escolar concebido como condición del desarrollo económico, salvo que entre en cuestión y litigio la crisis del propio modelo de desarrollo económico y social tal cual está aconteciendo bajo el influjo de la cuarta generación: la sociedad de la información y de la tecnología, que lleva a nuestra sociedad hacia intereses de culturización y de cualificación de consecuencias trascendentales en los procesos productivos.

La Reforma de la enseñanza obligatoria va dirigida hacia la capacitación de la mano de obra de baja cualificación en el dominio de las competencias básicas: lectura, escritura, cálculo y, para que esta pueda afrontar la comprensión de los procesos de producción cambiantes y reconvertibles. Además de esto, también entra dentro de sus premisas el ocupar a la juventud en edad de demanda de empleo, al igual que eliminar el modelo de Formación Profesional de baja cualificación para, de este modo, dirigir los flujos formativos hacia los estudios técnicos de nivel medio que se ofertan en la enseñanza post-obligatoria.

La enseñanza post-obligatoria va a estar dirigida hacia la preparación de la mano de obra de cualificación media, lo que lleva al dominio de competencias de tipo general, adaptables a los procesos de cambio y con iniciativa y creatividad en el trabajo. Desde esta perspectiva, las y los estudiantes, futuras personas trabajadoras, van a poder participar y colaborar en los sistemas de organización dinámicos del mundo productivo, van a capacitarse en modernos lenguajes informáticos y, van a estar formadas con cierta base científica y técnica, lo que refuerza la idea de *polivalencia* frente a una pronta especialización como modo de acercamiento al mundo del trabajo y lo que, además, contrarresta el desvío de flujos excesivos de alumnado hacia la Universidad.

Y si las metas de la Reforma no van mucho más allá de todo esto, ¿puede mantenerse que el reto de la Reforma española tiene sentido tal cual se viene proclamando y desarrollando desde hace más de once años?, o, ¿debemos considerar que esta Reforma necesita de serios correctivos para adaptarse a las demandas y los retos de la educación en el umbral del siglo XXI y en el marco de una sociedad internacional? Ciertamente el Sistema Productivo y Social requiere de una nueva lectura de la Reforma española que parta de opciones y de criterios claros, de dotaciones presupuestarias suficientes, y de una normativa de desarrollo de la Reforma que apoye el cambio y la innovación cualitativa..., no tanto discurso retórico ya sea mayor o menormente constructivista.

Educación: Diversidad. y Sistema Cultural

En esta situación de crisis económico-productiva y de reorganización de los modos y modelos de producción y de consumo a nivel internacional y, al mismo tiempo, en una situación de crisis de los modelos de desarrollo educativo de los países liberales, que vienen simplemente hipotecando este desarrollo educativo a las supuestas necesidades y demandas de desarrollo productivo de una sociedad en la que quienes deciden son unos pocos que detentan el poder y sus complejos de grandeza, de querer ser más competitivos y más poderosos a nivel mundial, corresponde volver a resituar el papel de la democracia, del desarrollo y del progreso a nivel social y cultural, lo que ciertamente no sigue los mismos parámetros que las metas de un desarrollo productivo centralista y selectivo por parte de los Estados.

Y, en este sentido, cabe cuestionarse sobre: ¿cuál debe ser el papel de la democracia y de la cultura en un nuevo camino hacia un desarrollo más equilibrado y compensador? y, ¿qué papel debe jugar ahí la educación?, sobre si ¿podrá o no definirse un nuevo Sistema Educativo en base al progreso y al desarrollo de la ciudadanía? Ciertamente el desafío de los nuevos tiempos, de un futuro en el que corresponde afrontar una redistribución de los bienes y los recursos, una vez

superadas las premisas del crecimiento ilimitado, nos plantea muchos interrogantes. En lo que sigue vamos, por tanto, a intentar ofrecer un marco de reflexión abierto desde una perspectiva multidimensional.

Toda sociedad democrática se caracteriza por su capacidad para desarrollar armónicamente un sistema que sea a la vez plural y socializante, plural en la medida en que asume la diversidad de las situaciones, intereses y finalidades de la ciudadanía, para en unos casos abolirla o compensarla y en otros valorar la riqueza que supone y, socializante en la medida en que asume la diversidad para integrarla en un sistema más amplio construido a partir de todos sus miembros, y donde las diferencias sean una fuente de aportación mutua, construcción personal y protagonismo en la colectividad.

La formación de la ciudadanía para una sociedad pluralista y socializante, exige un modelo de escuela comprometida con la creación de un marco de relaciones donde se respeten las diferencias y se valore la riqueza que encierran, y donde además se supriman las fuentes de discriminación a través de acciones compensadoras. De aquí que la escuela, si realmente aspira a cubrir los objetivos de una sociedad democrática y plural, deba alejarse de referencias falsas impuestas por una ideología dominante. Concebir la diversidad como un punto de partida señalizador de posibles modificaciones o compensaciones a emprender, y no como un medio selectivo o como producto fatalista de una estructura social determinista, exige afrontar con claridad la opción en pro de un Sistema educativo diversificado y plural, de creciente complejidad, y que garantice la integración de las diversas actuaciones de modo dinámico.

Tradicionalmente, el Sistema escolar ha estado construido para potenciar el desarrollo de las potencialidades del hombre y para que la mujer asumiera actitudes de dependencia. El modelo de comportamiento que se consideraba correcto para las mujeres no ha consistido en el cultivo de sus capacidades personales sino que implicaba una adhesión total a unos comportamientos genéricos y comunes, negativo y empobrecedor para la mujer. Teóricamente debía ser igual para hombres y mujeres, pero de hecho dejaba de lado la especificidad de la mujer. Tradicionalmente, el sistema de escolarización aparece estructurado para el desarrollo de una tipología de capacidades individuales de acuerdo con una visión única del mundo, y según una concepción determinista del desarrollo. Responde a un esquema patriarcal, construido por el hombre según un modelo de *coste / beneficio*, jerarquía de poder y plusvalía, que sólo favorece a minorías que paulatinamente se van reduciendo a mínimos incluso más allá de un umbral de subsistencia del sistema.

Según Illich I. (1979 / 1983) en la actualidad la educación y el desarrollo aparecen como dos animales sagrados precipitados bajo el tópico del progreso, lo que ha consagrado el alejamiento de la relación natural entre persona, cosas y sociedad. Esto conduce a una pérdida de fe en los valores educativos y a la sustitución de los valores vernáculos por la comodidad y la manipulación. Frente a esto, su alternativa va a ser caminar hacia un modelo educativo más concienciador y liberador de la persona humana de sus alienaciones.

Si, a partir de aquí, extendemos nuestra reflexión a lo que pudiera ser la historia de la educación y de la escolarización, constatamos que la educación es un proceso social tan antiguo como la especie humana, mientras la escolarización es una invención más reciente que aparece como resultado de la domesticación de las prácticas educativas iniciales bajo responsabilidad de la civilización. Por ello, y tal como mantiene Hamilton D. (1990) puede afirmarse que la escuela es buena en el desarrollo de su idea misionera, aunque también, en su dimensión política, deviene un instrumento social de opresión. En la evolución del pasado al presente se ha dado un gran cambio en la terminología y semántica de la escuela, desde "placere-ludus-schola" a "enseñardocere-docere-docil-doctor". El siglo XX ha llevado a estos conceptos hacia una clara fragmentación,

dejando a la educación en mano de expertos para así favorecer el dominio del conocimiento especializado frente al conocimiento ante la vida lo que es decir y, al mismo tiempo, al cuidado de intereses políticos determinados.

Este modelo, aun vigente, está en crisis y sus vías de salida no son otras que el remiendo continuo que pasa por favorecer la reelaboración continua de terminología y de actuaciones y acciones en educación sin otra finalidad que “rizar el rizo de un al filo de lo imposible”, cuando en el fondo se trata de apoyar y de justificar desde los Sistemas Educativos una mayor liberalización de los mercados y del desarrollo, lo que no representa una alternativa social a escala planetaria. Ahora bien, existe una vía alternativa que implica volver a los orígenes y establecer un *nuevo paralelismo entre “educación y escolarización”*, con la “cultura” como esencia de una nueva identidad colectiva, cultura además en sentido amplio y plural, tal como la define Heller A. (Diario El País, Febrero 1993) lo que es decir hacer una memoria colectiva de lo que entendemos por “cultura libre de prejuicios”, cultura que se inventa al mismo tiempo que la civilización y que habrá que recibir de las inercias históricas que la han desviado de su lógica del desarrollo.

Desde esta opción de la “cultura” a nivel universal, abierta a la diferencia y a la disparidad, y que se enfrenta a viejas concepciones monolíticas de “culturas nacionales” colonizadoras de la diferencia cultural interna y externa, al tiempo que opresoras de otras culturas menos apoyadas y avaladas por *el poder*, cabe hacer una nueva lectura al desarrollo y a la evolución de la civilización humana desde el “ser”, no tanto desde el “tener”, desde el “pensar” lo que se hace y no sólo desde el hacer mimético.. Y todo esto conlleva apoyar, desde la sociedad y la educación, aquellos mecanismos que permitan favorecer modelos de socialización, integración y colaboración a nivel humano, que permitan a las personas moverse en el marco de una sociedad con pluralidad de opiniones aunque bombardeada por informaciones múltiples y contradictorias, una sociedad de la acción sociocultural integradora de un marco familiar, urbano, escolar, social, económico, demográfico, político, urbanístico y cultural.

A partir de aquí, a la educación y a los Sistemas Educativos les va a corresponder precisamente el asumir la diversidad social en su propio mensaje y contenido y, como tal, dar las respuestas adecuadas a los deseos de formación y de capacitación de las personas, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, socioculturales, psicofísicas y otras..., lo que va siempre más allá de prefiar unos “códigos de escolarización restringidos” para determinada casta social, tal como venía manteniendo Bernstein B. (1977).

Y esto no puede quedar sólo en las buenas palabras de una Reforma supuestamente comprensiva, integradora y/o igualitaria socialmente, entre otras.. Cabe dar pasos en este sentido, nada ilusos además aunque desde una cultura del *poder* pueda ciertamente parecerlo, buen dicho es, no en vano, que: “defienden más el poder establecido y su propia supervivencia no quienes lo detentan en realidad sino quienes aspiran a conquistarlo, a reafirmarlo y mantenerlo”, quienes en toda su mediocridad, y no queriendo reconocer sus propias limitaciones, van montando estrategias para favorecer cauces de “seriación de un poder” que no lo detentan aunque pueda parecérselo. Una lectura de los “pactos seriados de poder”, tan bien descritos por Amoros C. (1985) y que se van montando en un mundo de valores occidental, nos haría entender el funcionamiento de las Instituciones, de la política, de la academia..., pero todo ello nos llevaría a una única consecuencia: la debacle en el modelo de desarrollo.

Ecofeminismo y feminización de la Cultura

El papel de la mujer en esta nueva tesitura en el desarrollo es doblemente vital. Ha accedido a la educación en igualdad de derechos de género, lo que es ya un hecho en las sociedades

más avanzadas, salvo que coincidan otras variantes de marginación y diferencia: raza, clase social, credo religioso..., como las más comúnmente aceptadas, y va ocupando posiciones paulatinamente en la esfera pública. Su tabla de valores en cuanto que su modelo de socialización es diferenciado al del hombre, no coincide con el modelo de “desarrollo patriarcal” de la sociedad occidental que viene caracterizado por un excesivo gusto al poder, al dominio, al control y a la selección...

El modelo de “*desarrollo patriarcal*”, también denominado de “*arquetipo viril*”, en tanto que no sólo margina lo *femenino* sino también lo *masculino* en su pobre lectura de la evolución y del desarrollo, está hoy seriamente cuestionado. Desde esta perspectiva, cabe repensar también la *masculinidad* desde una opción de solidaridad hombre-mujer, y esto, no tanto desde una opción de mezcla de sexos que persigue una filosofía de la semejanza tal como propugnaba Simone de Beauvoir y que en el fondo sirve para ocultar la marginación laboral, sexual, profesional de la mujer, y sus limitaciones en la esfera pública en el marco de una cultura de dominio de unos valores sobre otros, sino desde una óptica *ecofeminista* de desarrollo compartido, no tan alienante y destructor de la naturaleza sino resultado de una evolución social hacia una democracia participativa del culto a la inteligencia y al saber, poder y hacer de las y los humanos.

La debilidad humana ante la sociedad post-industrial que enfrenta el capitalismo tecnológico y financiero frente al desarrollo humano, no es “*debilidad de lo femenino*” sino una “*crisis de la masculinidad*”, de una mala concepción del “*modelo masculino de desarrollo*”, *patriarcal* o de *arquetipo viril*. Y, el final de todo esto, no puede ser la destrucción y la desmembración de la civilización, antes bien, debería resituarse el progreso en un “*más allá de la Teoría de la reproducción*”, en pro de “*una feminización de la cultura y del desarrollo*”: dualismo de géneros en un espacio de desarrollo que afronta infinidad de géneros humanos integrados en su espacio natural..

Y, lo que debiera haber evolucionado de forma natural, va a tener que desarrollarse como consecuencia de la “*crisis*”, lo que no es una tarea nada fácil en tanto que las inercias propias de la “*crisis*” del crecimiento: umbral de paro, marginación, subempleo y otras, se ensañan nuevamente con los sectores más desfavorecidos y por supuesto con la mujer. De ahí que hoy tengamos neo-intelectuales que incluso justifican el regreso de la mujer de la *esfera pública a la privada* y como tal la dejación de sus responsabilidades públicas como persona y como profesional.

Ahora bien, la historia no vuelve atrás con tanta facilidad. El “*modelo patriarcal de desarrollo*” lleva a la marginación a porcentajes superiores a los 3/4 de la población mundial, umbral este insostenible sin el recurso a la fuerza y a una exagerada normativización legislativa protectora del privilegio, cierre de fronteras,.. La estrategia del PODER con su paralelo “*seriación del mismo*” cabe interpretarla desde una óptica de “*mecanismos de defensa sociales de mayorías y minorías*”. La relación que se establece entre la lectura psicoanalítica del desarrollo a la luz de la interpretación de los mecanismos de defensa, puede ser lo suficientemente explícita en cuanto a la vacuidad de los mitos que sujetan a la sociedad y a sus posibilidades de desarrollo. Y, toda esta lectura al desarrollo en contra del orden “*androcéntrico*” del mismo, debiera ser aspecto sustancial en cuanto a contenido y estrategias de las Reformas de la Educación.

A este respecto, hay que insistir en que la educación no deja de ser un Sistema abierto, dinámico y cibernética, que se ajusta y regula de acuerdo a una interacción entre sus variables: modelo de persona, sociedad, cultura y comunicación. Urge, pues, reencontrar un nuevo modelo de equilibrio social que camine hacia un medio sociocultural de desarrollo claramente diferenciado del hoy aún vigente, que participa de una interrelación tipo “*causa-efecto*” entre “*economía, política, rentabilidad y beneficio*”. Este modelo y su finalidad de “*resultados esperados y previs-*

tos a priori” de forma determinista y mecanicista, no se ajusta con las pautas de desarrollo que corresponden a un contexto internacional desequilibrado y en crisis, tanto en lo referente al sistema de producción y de consumo como a los valores. El criterio de “cantidad” de recursos, bienes, relaciones, formación, debe ser sustituido por el de “calidad” de los mismos que camine hacia un nuevo reajuste entre criterios de necesidades sociales y de desarrollo y nivel de recursos disponibles.

El resultado de una política de desarrollo productivo aplicada a la educación, ha podido ser válido para viejos tiempos de inicio de la industrialización, cuando se requería de personal técnico capacitado y/o educado para formar parte en los procesos de producción de riqueza industrial y de transformación. En aquellos tiempos, años cincuenta y sesenta, aunque algo más tarde en España, estaba justificado el enfrentarse a la educación como una inversión en el desarrollo económico por parte de los Estados, con el objetivo de lograr un mayor desarrollo productivo, un mejor lugar en el ranking, y una mayor competitividad a nivel mundial. Ahora bien, los años noventa, -en plena fase planetaria de desarrollo, -de producción y de consumo a la carta, -de liberalización de los mercados y capitales a nivel mundial, -de producción masiva de bienes de consumo aun cuando este nivel de consumo deba ser controlado a partir de criterios macro-económicos, -de la Ronda Uruguay y del GATT y, un largo etc, exigen nuevos cambios.

Con el desarrollo de la industrialización, el sector primario entró en claro receso y quedó marginado como modelo de desarrollo. Ahora es el modelo de desarrollo industrial el que está en crisis y en clara reconversión. En este momento, no se trata de producir de forma ilimitada, sino de reestructurar el propio modelo de producción. Y, cuando ya se habla de “arqueología industrial” como modelo de desarrollo caduco, esta reflexión debe extenderse hacia una “arqueología política” con un sistema de Estados nacionales igualmente caduco. Aquellas antiguas funciones de los Estados deberán, en consecuencia, reconvertirse hacia entidades no tanto ya de desarrollo productivo sino compensadoras y reequilibradoras de las diferencias, con la educación y la cultura como estamentos clave, lo que además encaja en un hoy en el que la industria y el ejército aparecen sujetas a actuaciones políticas internacionales e internacionalizadas.

Referencias y Bibliografía

- AMOROS, C. (1985) *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos. Barcelona.
- APPLE, M. (1986). *Educación y poder*. Paidós - MEC. Madrid.
- APPLE, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge and Kegan Paul. London
- ATHERLEY, G.L. (1985/Sept.). “Education Reforms in the world”. (documento manuscrito-34 pp.). Division of Educational planning. UNESCO. Paris.
- BADINTER, E. (1993). X.Y. *La identidad masculina*. Alianza Editorial. Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control I*. Routledge and Kegan Paul. London.
- BERNSTEIN, B. (1989). “Monografía Basil Bernstein” en *Temps d'Educatio* (pp. 7-148). Universidad de Barcelona.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. Routledge and Kegan Paul. London.
- CAREAGA, P. (1987). “Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de la EGB” Serie Debate - 2. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical*. The Falmer Press London.
- CARVAJAL, V. & MORENO, J. (1993) “El liberalismo: una apuesta de miles de millones”. Diario EL PAIS (11-Dic-1993 - pp. 46). Madrid.

- COLE, M. (1988). *Bowles and Gintis revisited: Correspondence and contradiction in educational theorising*. The Falmer Press. London.
- COOMBS, Ph. (1985). *The world crisis in education: The view from the eighties*. Oxford University Press. New York.
- DALE, R. (1989). *Politics in the State and educational policy*. Open University Press. London
- DEWEY, J. (1978). *Democracia y Educación*. Losada S.A. Buenos Aires.
- ELLIOTT, J. (1988). "Education in the shadow of the Ed. Reform Act". en *Lawrence Stenhouse Memorial trust*. University of East Anglia. Norwich.
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación acción en educación*. Ed. Morata. Madrid.
- FEINBERG, W. (1975). *Reason and rhetoric: Intellectual foundations of the XXth. century liberal educational policies*. John Willey and sons inc. New York.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, P. (1983). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- FOUCAULT, M. (1974). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. Madrid.
- FULLAN, M. (1986). *The meaning of educational changes*. OISE Press. Ontario. Ganada.
- GARCIA, E. Diario EL Pais (16/1/1994 - pp. 25) Madrid
- GELPI, E. (1985) *Lifelong education and international relations*. Croom Helm Series. Kent - London.
- GINES MORA, J. & MARTINEZ, R. (1993) "La educación factor determinante de la actividad laboral". *Comunicación CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDACTICA*. La Coruña. Septiembre 1993.
- GOMEZ, M. & TRISTAN, R. EL MUNDO (16/1/1994 PP. 54) / Suplemento Campus (19/1/1994 pp. 1/2/3)
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. The Falmer Press. London.
- HAMILTON, D. (1990) *Learning about education: An unfinished curriculum*. Open University Press. Milton Keynes England.
- HOLT, M. (1987). *Judgement, planning and educational change*. Harper and Row Publishers. London.
- HORTON, T. & RAGGART, P. (1982). *Challenge and change in the curriculum*. The Open Univ. London.
- HUSEN, T. (1979). *The school in question: comparative study in western societies*. Oxford University Press. London.
- ILLICH, I. (1975). *Educación sin escuelas*. Edicions 62. Barcelona.
- ILLICH, I. (1979) "Vernacular values and education" en *Education tomorrow: changes, challenges, conflict*. Vol. 81, N.º 1, *Tecnopolítica*. México.
- ILLICH, I. (1983/Abril). "Ecopedagogics and the commons" en *Tecnopolítica*. Cuernavaca. Méjico.
- JONES, K. (1983). *Beyond progressive education*. The MacMillan Press Ltd. London.
- KEMMIS, S. (1986). *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Deakin Univ.. Victoria.
- KEMMIS, S. (1989). "Metatheory and metapractice in educational theorising and research" Deakin University. Victoria. Australia. (Documento manuscrito 40 pp.)
- KEMMIS, S. (1990). "Curriculum: contestation and change. Essays on education". Deakin University. Victoria. Australia. (Documento manuscrito...169 pp.)
- LAWTON, D. (1980). *The politics of school curriculum*. Routledge and Kegan Paul. London.
- LAWTON, D. (1983). *Curriculum studies and educational planning*. Hodder and Stoughton. London.

- LEVIN, H. & RUMBERGER, R. W. (1989) "Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados. Situación y desafíos para el futuro" Serie *Perspectivas* N.º 19 - 2 (pp. 221-242).
- MARAVALL, J.M. (1984) *La Reforma Educativa*. Cuadernos de Pedagogía. LAIA. Barcelona
- MEC. (1983 / 1985) *Hacia la Reforma*. M.E.C. Madrid.
- MEC. (1987) *Proyecto para la Reforma de la enseñanza: infantil, primaria, secundaria* Madrid.
- MORENO, A. (1986) "El orden androcéntrico del discurso histórico". Serie *Cuadernos inacabados*. Ed. LA SAL. Barcelona.
- PAPAGIANUS, G.P. (1985). "Educational Reform policies" en *The International Encyclopedia of Education*. Vol 7 (pp. 4234-4241). Pergamon Press. New York.
- PRESSEISEN, B. (1985). *Unlearned lessons: current and past Reforms for school improvement*. The Falmer Press. London.
- SALTER, B. (1981). *Educational politics and the State*. Salter B. and Tapper T./McIntyre Grant. London
- SCHUBERT, H.W. (1986). *Curriculum, perspective, paradigm and possibility*. MacMillan Publishing Company. London.
- SCHULTZ, T. W. (1963) *The economic value of education*. New York. Columbia. USA.
- SIMMONS, J. (1979). "Lessons from educational Reforms". Policy planning division. World Bank. Washington DC. (documento manuscrito 28 pp.).
- SIMMONS, J. (1980). *The educational dilemma: policy issues for developing countries in the eighties*. Pergamon Press. New York.
- SIMMON, B. (1985). *Does education matter?* Lawrence and Wishart. London.
- SUBIRATS, M. (1987). "La transmisión de estereotipos sexuales en el Sistema Escolar" Serie *Debate* - 2. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid.
- ULIVIERI, S. (1992). *Educazione e ruolo femminile*. La Nuova Italia. Firenze
- VARIOS (1983). "Treinta puntos para el cambio educativo". Cuadernos de Pedagogía N.º 97. Barcelona. Enero-1983.
- ZUFIAURRE, B. (1988). *Proyecto de una pedagogía diferenciada y autónoma*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona (Publicación en microficha).
- ZUFIAURRE, B. (1991). "División Norte - Sur en educación ante la Europa de 1992". en *La Sociología de la educación en España*. (pp. 226-232) Jesus M. Sanchez ed. Madrid.
- ZUFIAURRE, B. (1994) *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa 1982-94*. Ed. ICARIA Barcelona.