

A mi madre

NO HAY POSIBILIDAD DE QUE PENSEMOS EN UN MAÑANA, MÁS PRÓXIMO O MÁS REMOTO, SIN QUE NOS ENCONTREMOS EN UN PROCESO PERMANENTE DE "EMERSIÓN" DEL HOY, "MOJADOS" POR EL TIEMPO EN QUE VIVIMOS, TOCADOS POR SUS DESAFÍOS, ESTIMULADOS POR SUS PROBLEMAS, INSEGUROS ANTE LA INSENSATEZ QUE ANUNCIA DESASTRES, ARREBATADOS DE JUSTA RABIA ANTE LAS PROFUNDAS INJUSTICIAS, QUE EXPRESAN, EN NIVELES QUE CAUSAN ASOMBRO, LA CAPACIDAD HUMANA DE TRANSGRESIÓN DE LA ÉTICA

PAULO FREIRE. (PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN, 1996)

INDICE

	<u>Pág.</u>
• <i>Justificación: A modo de Introducción</i>	4
• <i>Estado de la cuestión</i>	9
• <i>Objetivos de la investigación</i>	27
• <i>Metodología: Paradigmas de investigación</i>	28
- <i>Una aproximación conceptual al ámbito educativo</i>	30
- <i>El pensamiento pedagógico del profesorado</i>	33
- <i>Métodos</i>	40
- <i>La entrevista</i>	40
- <i>Ejes centrales de la entrevista</i>	42
- <i>Análisis y evaluación de programas</i>	45
- <i>Trabajo con los datos (1) Identificar el tema</i>	46
- <i>Trabajo con datos (2) Codificación</i>	48
- <i>Trabajo con datos (3) Relativización e interpretación</i>	49
• <i>Referencias bibliográficas</i>	51

1.- JUSTIFICACIÓN: A MODO DE INTRODUCCIÓN

*Las imágenes más bellas en un espejo
cóncavo son absurdas.*

Max Estrella, en Luces de Bohemia, (1961).

Ramón del Valle-Inclán

Mientras redacto algunas de las líneas de este diseño de proyecto de investigación, se da la circunstancia de que el actual Ejecutivo español, gobernado por el PP, ha considerado, en consejo de ministros, la aprobación de la nueva ley educativa, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). Un hecho, éste, que contribuye a reafirmar el abandono que sufre el sistema educativo ante las acometidas del neoliberalismo económico, supeditando la estructuración de la educación al funcionamiento o hundimiento de los mercados económicos, principal herramienta para analizar y evaluar la calidad de la educación que recibirán estudiantes como Paula, Ibrahim, Adriana, Julio, Inés, Mao..., y tantos y tantas, niños y niñas, adolescentes y jóvenes cuya transición hacia la adultez estará marcada por un sistema en el que sus derechos como seres humanos, que les capacitan para comprender e intervenir en el mundo en el que viven, han quedado, por culpa de los que defienden y anteponen los derechos del capital, reducidos a las *pavesas* de una hoguera donde solo quedan las cenizas de lo que sería un proyecto de educación pública, gratuita, y de calidad, para todos y todas; un proyecto de laicidad a través del cual alcanzar la madurez democrática que este mundo –en general- y este país –en particular- requieren.

Si leemos y analizamos el preámbulo de esta futura ley - la séptima desde que se aprobó la Constitución- que ya tiene luz verde para ser aprobada en el Congreso, encontramos extractos textuales que dictaminan que *“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro”*¹ La definición de educación que aquí se presenta, queda claramente supeditada a los intereses

¹ Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). www.sindicatopide.org.
Extraído de la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec.es)

económicos. Educación como motor económico. A este respecto, cabe añadir una reflexión, tan curiosa como relevante. Desde que finalizó la Segunda Guerra Mundial, en 1945, los países –salvo en algunas ocasiones, bajo la inadmisibles justificación de amenaza química de unas armas de destrucción que nunca existieron para la humanidad; es el caso de la ocupación de Irak hace exactamente una década, en la que el verdadero pretexto de la misma se encontraba en los yacimientos petrolíferos del país de Oriente Próximo, o el caso de Siria, más de actualidad, donde ni siquiera nuestros dirigentes políticos a nivel mundial, saben lo que está ocurriendo allí- han dejado atrás las estrategias y políticas de conquistar territorios, los derramamientos de sangre que esto conlleva o las millones de víctimas, militares y civiles, que provoca cualquier enfrentamiento armado. Actualmente, vivimos otro tipo de Guerra; un conflicto en el que las políticas y estrategias de los territorios más poderosos tienen como objeto principal la intervención en los sistemas financieros y en los mercados económicos, para especular a su antojo y establecer las directrices que deben poner en práctica, los dirigentes gubernamentales de los diferentes países, en los que ocupan cargos demasiado intrascendentes en materia de decisiones económicas. En este sentido, Verdú (2009: 63), al referirse a este conflicto bélico por la conquista del capital financiero y económico, afirma que *“a diferencia de las dos grandes conflagraciones anteriores – a diferencia de todas las guerras-, la presente acometida, no produce efectos que afecten directamente a las instalaciones. Eliminar al enemigo siempre conlleva arruinarlo económicamente y esta acción se concretaba en el estrago de sus factorías, sus campos, sus armas y sus provisiones. Hoy, en cambio, la economía financiera lo es casi todo y la eliminación del contrario no necesita ser física si es monetaria, si es fiduciaria y no material dentro del mismo sistema de lo impalpable.”*

Bajo estos presupuestos, los sistemas educativos se han convertido en los principales suministradores del capital humano que requiere un mercado laboral supeditado a los intereses económicos del neoliberalismo. En este sentido, la educación queda a merced del poder económico que ejercen las principales corporaciones capitalistas –OCDE, FMI, ERT...-, que invierten su capital económico y sus esfuerzos, para transformar la educación en una industria proveedora de servicios, donde los y las estudiantes quedarían segregados en función de la clase social y el poder económico que ostenten, con el objetivo de asegurar las necesidades de producción que reclaman los precarios mercados de trabajo, que, a través de reformas laborales como la que llevó a cabo el

Gobierno del PP, hace escasamente un año, son el complemento perfecto para elaborar el caldo de cultivo que acabe con la cohesión social, anteponiendo la desigualdad, la desprotección y la desregularización como principales instrumentos para cumplir con el modelo social que reclaman, ávidos de poder, los más importantes dirigentes de las corporaciones más ricas y potentes del planeta.

¿Qué hay detrás de este tipo de directrices que demandan que los trabajadores y trabajadoras adquieran, al final de su formación, las competencias necesarias para resultar empleables? ¿Quién está detrás de estos presuntos intereses de supeditar la educación al ámbito de una economía de libremercado, *desregularizada y despolitizada* –en el sentido de lo que significa una práctica política impregnada por la ética y la moralidad de quien la ejerce-, cuya principal finalidad es la de asegurar los niveles de producción, independientemente de la precariedad a la que se vean sometidos los trabajadores y trabajadoras? ¿Qué pretende el capital privado, invirtiendo sus esfuerzos en formar jóvenes capaces de responder ante cualquier exigencia de sus empleadores? ¿Qué representa el capital humano para los intereses económicos de los países, en esta *Gran Guerra* de la que nos habla Verdú (2009)? ¿Quién dirige la enseñanza? ¿Con qué fines? ¿Qué esconden los discursos de los organismos economicistas a los que he hecho mención anteriormente, cuando proclaman, a voz en grito, que la educación necesita adaptarse a las exigencias y necesidades de producción del siglo XXI? ¿Qué significa ser empleables, competitivos, productivos, responsables..., bajo las directrices de estos discursos? ¿Qué papel tiene el profesorado en todo este entramado ideológico-político-económico? ¿Cuál es el sentido de su profesión? ¿A qué intereses responde?...

Estos y otros interrogantes, más de actualidad hoy que nunca, han ido, con el tiempo, propiciando que me inmiscuya en este complejo tema de la mercantilización y el control ideológico que se ejerce sobre los sistemas educativos, entre cuyas finalidades se encuentra la formación de trabajadores y consumidores, en detrimento de lo que supone construir una escuela que eduque por y para la libertad democrática, para construir un Estado sustentado en principios como la laicidad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto mutuo y la conciencia crítica. Una cuestión, ésta, que, en nuestro país, ha ido transformándose con el paso de las décadas; si bien, durante el periodo republicano, a través de ideas como las que aportaba la ILE (Institución Libre de Enseñanza), se intentó impulsar una reforma educativa que apostase por estos principios democráticos,

como queda redactado en la Constitución de 1931, en la que se señala que *“La enseñanza será laica, hará del trabajo el centro de la actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana...”*, al igual que, *“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado y lo prestará mediante instituciones educativas unificadas...”* *“La escuela ha de ser laica (...) No puede ser dogmática ni sectaria...”* (Sansano Estradera, en Hirtt, 2003: 15).

Este tipo de intenciones fueron desterradas de la esfera educativa durante la dictadura, cuando el nacional-catolicismo impregnaba cualquier aspecto relacionado con la enseñanza de nuestro país, cuyo principal baluarte para la misma se encontraba en la institución eclesial, y cuyo principal recurso para adoctrinar a las generaciones de jóvenes que acudían a las aulas, en aquella hosca etapa de nuestra historia, era el *“Cara al Sol”*.

Será en 1970, con la LGE (Ley General de Educación), impulsada por el ministro Villar Palasí, cuando los franquistas y los tecnócratas cristianos del Opus Dei pregonan el inminente desarrollo educativo que el capitalismo requiere, proclamando *“La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás leyes Fundamentales del Reino”* (Sansano Estradera, en Hirtt, 2003: 16).

Esta normativa de la reforma Palasí, supuso un antecedente para estructurar de la senda del neoliberalismo, que el Partido Popular tratará de desarrollar años más tarde, tratando el tema de la educación como un artículo de primera necesidad y no como un derecho fundamental, responsabilizando a cada individuo de su propia formación, eludiendo la responsabilidad del Estado como regulador en este aspecto, y elaborando, sarcásticamente, un discurso cuyo eje central gira en torno a la cultura del esfuerzo, para condenar la inversión económica que apueste por una educación pública de calidad, para todas y todos, independientemente de su clase social, etnia, estatus económico, etc.

Gracias a trabajos como el de Hirtt (2003), Fernández Sierra (2011), Verdú (2009) o Torres Santomé (2008 y 2010), o del análisis llevado a cabo de los extractos de algunos

de los documentos de organismos como la OCDE (Organización Cooperativa para el Desarrollo Económico), o la ERT (Mesa redonda de los empresarios europeos, en inglés *European Round Table*), así como algunos de los discursos que han ido pronunciando en las últimas décadas algunos de los dirigentes de la Comisión Europea, entre otros, he elaborado el apartado del *Estado de la cuestión* acerca de un tema que subyace de estas corrientes económicas neoliberales: las causas de la función de empleabilidad cuando se traslada a la práctica educativa, provocando la acentuación del modelo mercantilista de enseñanza del que se desprenden los discursos que difunden la idea de que es inminente y necesaria la transformación de la educación para adecuarla a los intereses económicos y a las necesidades productivas de los mercados laborales. Como veremos, estos organismos economicistas a los que vengo haciendo mención, han comprendido que el mercado educativo es uno de los más grandes y con mayor potencial de crecimiento.

Posteriormente, expongo los *objetivos* que guiarán la *metodología* que seguiré en el diseño del proyecto, desde una perspectiva *cualitativa/etnográfica*, utilizando herramientas como la *entrevista en profundidad*, y el *análisis* y la *evaluación de normativa y programas educativos*. Para tratar, con el rigor necesario, estas temáticas, he tratado de documentarme de la forma más íntegra posible, con el objetivo de que el diseño del proyecto de investigación sea un embrión del que en un futuro pueda convertirse en una investigación real llevada a la práctica. Me he documentado con bibliografía recomendada en los ítems que marcan el desarrollo del Trabajo Final de Máster, así como con otras referencias bibliográficas que he considerado oportunas para completar este dossier de investigación.

Mercantilismo, competitividad, productividad, empleabilidad, sumisión... Explícita o implícitamente, la educación ha sufrido una serie de transformaciones ideológicas, políticas y pedagógicas, en las que el pulso lo están ganando las instituciones que ostentan el poder, bajo la tranquilidad que les aporta contar con el beneplácito y la protección política que los Estados les ofrecen, en detrimento de aquellos y aquellas que apuestan por un modelo de educación alternativo que cuestiona el pensamiento hegemónico con las que se nutren estos grupos de poder económico, financiero e ideológico. Esta ética de los mercados, de la que subyace un lucro sin límites, somete a los seres humanos y jerarquiza, contradictoriamente, su posición en el mundo: los ricos y dominantes disfrutando, y los pobres y sometidos, sufriendo. La educación no debe,

en este sentido, quedar reducida a formar el capital humano que contribuya a lubricar la economía de la usura y el lucro, abandonando otros principios que se sustentan en la construcción de espacios educativos, donde subyazcan valores como el respeto por el otro, la ética del ser humano, la comunicación, o la cooperación entre personas, con el objetivo de concienciar a la población de los peligros que ejerce un sistema económico neoliberal, desregulado y abandonado a cumplir los deseos de unos tiburones financieros, cuyas dentelladas a las economías más frágiles están provocando que millones de personas en todo el mundo, no conozcan una alternativa a la pobreza, el desempleo, la desigualdad, el hambre...

La educación es un derecho fundamental y básico en el desarrollo cognitivo, social y cultural de las personas, y por ello no puede quedar supeditada a los intereses económicos y a la búsqueda de beneficios como principio fundamental; porque esa es la moral de los negocios, del lucro y de la corrupción.

2.- ESTADO DE LA CUESTIÓN

El porvenir, esa extraña amenaza...

Pennac, Daniel. *Mal de escuela* (2007)

El propósito de esta investigación está orientado a indagar los presuntos intereses que movilizan a las empresas privadas, para invertir su capital y esfuerzo en lograr que los sistemas educativos de los países del Viejo Continente, pongan en práctica políticas educativas que se ajusten a las necesidades que exige un mercado laboral, en sintonía con una economía global, de libremercado, que se rige por los principios de rentabilidad del capital invertido, competitividad y, por consiguiente, por la obtención de beneficios elevados a la enésima potencia, independientemente de si existe o no precariedad en las condiciones a las que puedan quedar sometidas las trabajadoras y los trabajadores. Esta mercantilización de los sistemas educativos, que cuenta, además de con el empuje de la arteria principal de la patronal, la Mesa Redonda europea de los empresarios (ERT), tiene el beneplácito de los principales organismos economicistas –OCDE, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, FMI-

entre otros. Esta rocambolesca situación tiene el añadido de que los Estados, en su papel de regulación y protección de los derechos sociales, entre los que se encuentra la educación, han visto disminuida su labor; en primer lugar, empujados por la vehemencia con la que los principales sectores de la patronal han puesto el grito en el cielo, dejando en tela de juicio la obsolescencia de los sistemas educativos para contribuir a las necesidades de un mercado laboral, regido por un desmesurado incremento de los avances tecnológicos, que ha provocado que las empresas abarquen en un reducido espacio de tiempo, un potente desarrollo técnico e industrial. Debido a ello, los más poderosos empresarios de los países europeos, abogan por una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza, y concluyen afirmando *“la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea”* (ERT, 1989, en Hirtt, 2003: 23). La ecuación se completa con la intervención de aquellos organismos economicistas a los que he hecho mención anteriormente, que en vistas de la complejidad de la situación económica, agravada por una crisis que el propio capitalismo ha generado, *“aprovechan para lograr –en realidad imponer– el consentimiento de los gobiernos y de la ciudadanía a sus soluciones (...) son este tipo de instituciones las que están obligando a los Estados, especialmente a aquellos con gobiernos mínimamente progresistas, a adoptar políticas de desmantelamiento de los servicios públicos, forzando la privatización de las redes escolares, sanitarias y de servicios sociales de carácter público”* (Torres Santomé, 2011, en Fernández Sierra, 2011: 12). En este sentido, cabe reseñar, que estos organismos, someten a los diferentes gobiernos a llevar a la práctica decisiones de corte neoliberal, entre las que se encuentra la privatización de servicios públicos, con la consecuencia de que si éstas imposiciones no se llevan a la práctica, el Estado verá disminuida su financiación y respaldo económico por parte de estas instituciones.

Pero, ¿qué finalidades persiguen los más poderosos patronos del mundo empresarial cuando afirman que los saberes que los sistemas educativos transmiten a las futuras trabajadoras y trabajadores, resultan obsoletos e inadecuados? En efecto, los avances tecnológicos e industriales crecen a un ritmo exacerbado; la globalización económica y el capitalismo contribuyen, de manera constante, a que las sociedades se adapten de inmediato a estos avances, cumpliendo así con las exigencias imperantes de los mercados económicos, regidos, únicamente, por las leyes de la oferta y la demanda. En este sentido, cuando la patronal afirma la *“importancia estratégica”* de la educación

como sustento de la competitividad europea, se refiere a que la enseñanza debe contribuir a proporcionar a la industria y a los servicios, el capital humano adecuado a las necesidades de producción actuales. Como subrayaba Donald J. Johnston, que fue secretario general de la OCDE, *“Entre los factores históricos del crecimiento económico –la tierra, el capital, el trabajo- el capital humano se ha convertido en lo más importante”* (OCDE, 1998, en Hirtt, 2003: 37). De esta manera, el sistema educativo se ha de convertir en una especie de cantera para el mundo empresarial; así, se produce un abandono de los saberes y conocimientos que permiten a las clases populares –recordemos que la escuela pública es el único espacio donde las niñas y niños más desfavorecidos tienen acceso a la cultura- conocer el mundo para poder transformarlo. Por el contrario, esos saberes que permiten construir conocimientos relevantes, son sustituidos por la adquisición de determinadas competencias que fomentarán la adaptación de las ciudadanas y ciudadanos a las exigencias y necesidades del mercado laboral.

Patronal, organismos economicistas, dirigentes políticos. Todos coinciden en que la escuela debe transformarse en una especie de cantera para el mundo empresarial. Las elevadas tasas de paro de algunos países de la eurozona –entre ellos España- contribuyen a que, desde cualquier esfera política y económica, el sistema educativo se encuentre en el punto de mira. Ya no se trata únicamente de una cuestión de privatización de servicios para “liberar” a los Estados de la carga económica que supone invertir en materia educativa; ahora la escuela ha de someterse ante las falsas e impúdicas críticas que se le atribuyen como causante de la desastrosa situación económica que atravesamos en la actualidad, debido a esa falta de adecuación entre lo que se enseña y lo que se demanda desde el mundo empresarial. Es por tanto necesaria, según estas teorías, la afirmación de que los sistemas educativos deben plegarse a los dictados del mundo empresarial. Así lo dictaminaron los expertos de la Comisión Europea, hace ya casi dos décadas, cuando afirmaban que *“Los sistemas de educación y de formación, contribuirán a la competitividad europea y al mantenimiento del empleo, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000”*. (Comisión Europea, 1996, en Hirtt, 2003: 38).

La adaptación de los sistemas educativos a las diversas características económicas de los Estados, ha sido una constante llevada a la práctica por los sucesivos gobiernos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1945-1975, se produjo un desmesurado crecimiento económico, empujado por –hasta entonces- una serie de innovaciones tecnológicas e industriales sin precedentes, -transportes, industria química y nuclear, electrodomésticos...- que obligaron a los Estados a incrementar sus inversiones en materia educativa (Hirtt, 2003). La finalidad no es otra que adecuar el sistema educativo a las necesidades de producción de un mercado laboral que exigía un capital humano suficientemente cualificado para dar respuesta a las condiciones de desarrollo económico de la época. La inversión en materia de educación por parte de los Estados incrementó su volumen de PNB, *“pasando de un 3% a más del 5%, incluso llegando al 7%”*. (Hirtt, 2003: 29) Se produjo, de esta manera, una tendencia a generalizar el acceso a una educación secundaria que respondiese a la creciente demanda de formación y enseñanza, teniendo en consideración, de la misma forma, la situación económica, relativamente favorable, que primaba en gran parte de los países europeos.

Sin embargo, el discurso oficial que se acuñó durante este periodo de crecimiento, en lo que se refiere a la generalización del acceso a una educación secundaria que diese respuesta a las necesidades de crecimiento y desarrollo económico de los Estados, confunde, en palabras de Hirtt (2003: 30), dos términos, con escasa relación semántica *“hay que hablar de masificación y no de democratización de la enseñanza (...) Si bien el nivel de acceso a la enseñanza se ha elevado efectivamente para los niños y niñas de todas las categorías sociales, no por ello han disminuido las desigualdades relativas”*.

Cuando, a partir de mediados de los años 70, se produce un brusco frenazo en el desarrollo económico de la mayoría de los países europeos, los discursos oficiales sobre las inversiones educativas a los que anteriormente hacíamos mención, van desapareciendo, dejando paso a políticas de austeridad presupuestaria, hasta que finalice el periodo de crisis. *“Hay que esperar a mediados de los 80 para que los economistas acaben admitiendo que atravesamos el periodo de mayores cambios y de inestabilidad más profundo, (...) más extenso (...) y más duradero que el capitalismo ha conocido”* Hirtt (2003: 30). A partir de este momento, la patronal, comienza a elaborar un discurso que establece las bases para adecuar el sistema educativo a las necesidades del mundo empresarial, teniendo en cuenta las dificultades políticas, económicas y sociales por las que la gran mayoría de los países europeos atravesaban. De esta manera, en 1989, el

grupo de presión patronal de la Mesa Redonda de los Industriales (en inglés: ERT, European Round Table), publica su primer informe sobre la enseñanza, en el que se detalla que *“la educación y la formación son (...) inversiones estratégicas vitales para el éxito futuro de la empresa”* Así como que *“el desarrollo técnico e industrial de las empresas europeas exige claramente una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas”* (ERT, 2000, en Hirtt, 2003: 30). Las “recomendaciones” patronales en materia educativa, serán una constante en la década de los años 90. En este sentido, algunos de los informes proclaman la necesidad de *“adaptar globalmente los sistemas de educación y formación permanente a los desafíos económicos y sociales”* (ERT, 1995, en Hirtt, 2003: 31). Organismos economicistas como la OCDE, los Libros Blancos de la Comisión Europea, así como las respectivas instituciones gubernamentales, acogerán con gran entusiasmo las directrices que la patronal expone con tanto ahínco. El objetivo es acabar con la escuela de la era de la masificación; eliminar las obsoletas, rígidas e uniformes teorías curriculares. El discurso oficial vira ahora hacia términos más abiertos, como redes educativas flexibles, diversificadas, adaptables, ágiles, que sean capaces de establecer una fuerte competencia entre sí.

En realidad, la astucia de los más poderosos miembros de la ERT, les previene de la obsolescencia de los saberes que la escuela transmite, en un momento como el que se vivía en esta época de cambios, avances tecnológicos y desarrollo industrial. Debido a ello, proclaman la imperante necesidad de que los sistemas educativos limiten su labor a la aportación de unas mínimas competencias –cálculo, lectura, informática...-, que les posibiliten para una constante adaptación a la variabilidad del mercado laboral. He hablado de adaptación con conocimiento de la causa. Sí, la escuela, independientemente de esa aportación de competencias de las que hablamos, se convierte, bajo estas directrices empresariales, en un lugar de socialización para las y los estudiantes. En ella han de aprender a adaptarse a las peores circunstancias, aquellas que llevarían al empleador a exigirles una adaptación de sus horarios laborales acorde a las necesidades y ritmos de producción, –siempre bajo la máxima teoría capitalista: la búsqueda de los mayores beneficios realizando la menor inversión, explotando al máximo el capital humano- además de ser flexibles en el terreno de las relaciones sociales, fieles a sus empleadores, capaces de reciclarse por sí mismos cuando las necesidades de producción, de las que ya hemos hablado, lo demanden.

En el discurso oficial en el que prevalece una mayor importancia del envoltorio sobre el contenido del mismo, a este reciclaje se le conoce con la tan cacareada expresión de “aprender a lo largo de toda la vida”. La fuerte demanda de formación continua se convertirá en una constante; así lo afirmaba el que fue presidente de la Comisión Europea entre los años 1985 y 1995, Jacques Delors, indicando que *“el progreso científico y tecnológico y la transformación de los procesos de producción debida a la búsqueda de una mayor competitividad conducen, para el individuo, a una obsolescencia rápida de los saberes y saber hacer adquiridos durante la formación inicial y requieren un desarrollo de la formación profesional permanente”* (Comisión Europea, en Hirtt, 2003: 59). La finalidad de esta *machacona* insistencia en el discurso por “aprender a lo largo de toda la vida”, o “aprender a cualquier edad”, o “aprender a aprender”, no es otra que la de seducir a la ciudadanía, pues, ¿quién no está de acuerdo con que cualquier ciudadano o ciudadana se deje llevar por el gusto del aprendizaje, independientemente de su edad? La cuestión radica más allá de esto; no se trata de un problema de forma de elaborar el discurso, es necesario llegar a las pretensiones que se desprenden de este tipo de discursos altruistas que preservan cuidadosamente las formas, si bien es necesario analizar su contenido con el objeto de comprender el sentido de los mismos.

En primer lugar, cuando se habla de “aprender a lo largo de toda la vida”, hemos de tener en cuenta que, los grandes tiburones industriales del mundo empresarial ya han dictado una serie de directrices que contribuyen a la transformación de los saberes que el sistema educativo debe facilitar a las y los estudiantes. Los patronos de la Mesa Redonda, por ejemplo consideran que *“en algunos casos, es posible que la duración de la educación antes del comienzo de la vida profesional sea demasiado larga”* (ERT, 1993, en Hirtt, 2003: 139). Es arriesgado, y fundamentalmente costoso, invertir en educación cuando el mercado laboral se ha convertido en un terreno demasiado inestable para asegurar la sostenibilidad de estas inversiones. Por ello, se aboga por un modelo de escuela que contribuya a fomentar la adquisición de competencias básicas para cualquier futuro ciudadano “empleable”; ya he hablado con anterioridad de estas competencias: cálculo, lectura, conocimientos de informática... Ahora bien, si la escuela ve reducida su labor de transmisión de otros saberes relacionados con la Historia, las Ciencias, el Arte, significa que ese periplo escolar obligatorio –y gratuito– será cada vez más efímero, dejando paso a nuevas etapas de formación –así lo requiere

el “aprender a lo largo de toda la vida”- que el futuro trabajador y trabajadora deberá asumir económicamente. No es necesario afirmar más; si tenemos en cuenta la precariedad de la situación actual, podemos imaginar quiénes serán capaces de soportar la carga económica de esa formación complementaria que demanda la compleja y cambiante situación económica y laboral del momento. La acentuación de una sociedad cada vez más jerarquizada entre los que tienen acceso a estudios superiores y a la adquisición de la formación que les facilite el progreso en el mercado laboral, y aquellos, los más, que abandonen sus estudios por falta de medios económicos, quedando a merced de las migajas que, los cada vez más mermados Estados, puedan ofrecer. O lo que es lo mismo, las élites del futuro frente a la mano de obra barata; añadiendo que ésta última debe ser, competitiva, adaptable, flexible, y, por consiguiente, “empleable”. La impúdica afirmación de la OCDE al respecto no deja lugar a la duda: *“los poderes públicos, no tendrán más misión que la de asegurar el acceso al aprendizaje de aquellos que nunca constituirán un mercado rentable y cuya exclusión de la sociedad en general se irá acentuando a medida que otros van a continuar progresando”* (OCDE, 1996, en Hirtt, 2003: 142).

Por otra parte, cuando la ERT, los organismos economicistas como la OCDE, e incluso las instituciones gubernamentales nos hablan de la importancia de llevar a la práctica un aprendizaje a lo largo de toda la vida, la cuestión que debemos plantearnos es, ¿aprender, qué?, ¿qué conocimientos?, ¿qué competencias?, ¿qué valores?... De nuevo, recorro a las directrices que la OCDE marca en lo que respecta su alegato a favor de este aprendizaje de por vida, del que afirma que *“se basa en gran parte en la idea de que la preparación para la vida activa no puede ser considerada definitiva, y de que los trabajadores deben tener una formación continua durante toda su vida profesional, para poder seguir siendo productivos y empleables”* (OCDE, en Hirtt, 2003: 60). Recopilemos: adaptabilidad, flexibilidad, competitividad, productividad y empleabilidad. De estos conceptos, expresados de manera explícita en la elaboración del discurso oficial que respalda la importancia de transformar las políticas de los sistemas educativos, sometiéndolos a los dictámenes del mundo empresarial, subyacen dos objetivos; en primer lugar, la de formar – digo formar y no educar- ciudadanos que cumplan la lógica del mercado y sean capaces de producir y rentabilizar los esfuerzos que sus empleadores han depositado para ofrecerles un puesto de trabajo, independientemente de la precariedad de las condiciones del mismo. Deben tener la

capacidad para “aprender a lo largo de toda la vida”; por supuesto, pero sólo aquello que el patrón le requiere para ser empleable, para adaptarse a los posibles cambios que pueda provocar una disminución de los beneficios para el empresario. Por otro lado, esos ciudadanos que se forman para cumplir las expectativas de sus superiores, que adquieren las competencias requeridas para dar el salto al mercado laboral, deben ser sumisos y fieles a su empresa, flexibles y responsables ante cualquier infortunio que provoque un aumento de su jornada laboral, independientemente de que no se modifique la precariedad de su salario.

Es la lógica del mercado. La instrumentalización –basada en la transmisión de las competencias que requiere el mercado laboral- que se está llevando a cabo en los sistemas educativos, siguiendo las políticas neoliberales que los grupos de poder imponen, tiene como objetivo reducir las competencias de la escuela pública, dejando en la estacada, principalmente, a aquellas personas que pertenecen a los grupos más desfavorecidos socioeconómicamente, y que encuentran en ella el lugar en el cual tienen acceso a una cultura que les ayude a visualizar que otro mundo es posible. No interesa que las futuras ciudadanas y ciudadanos dediquen su tiempo a estudios insustanciales, que tengan acceso a conocimientos que les ayuden a enriquecerse culturalmente para comprender la sociedad en la que viven, a desarrollar un sentido artístico o literario. Lo único que importa es que produzcan, que sean eficaces y rentables según requieren las leyes de mercado. Desde esta perspectiva, la función del sistema educativo obligatorio, queda reducida al desarrollo de competencias básicas, – cálculo, comprensión lectora, manejo de las NTIC, trabajo en equipo...- con la finalidad de que la transición entre el mundo escolar y el mundo laboral sea lo más sencilla posible para las futuras trabajadoras y trabajadores, ya sea en empleos que requieran una elevada especialización, así como en aquellos “no cualificados”. Otros saberes, quedan relegados a un segundo – o tercer- plano. Así, los conocimientos relacionados con la Historia, las Ciencias, la Literatura o la Filosofía, que pueden actuar como vector para llegar a una comprensión del mundo, partiendo de problemas socialmente relevantes, son considerados superfluos si la escuela queda abducida, únicamente, por las directrices de la empleabilidad.

¿Qué discurso han elaborado, los sagaces integrantes de la Mesa Redonda Europea de los Industriales, el grupo con más poder del mundo empresarial, y otros organismos

“especializados” en temas relacionados con supeditar el ámbito educativo al mundo económico y de las finanzas, séase el caso de la propia OCDE? No les ha sido muy complejo hilar tal discurso; las condiciones económicas que han provocado las elevadísimas tasas de paro durante los últimos años en algunos países europeos, como puede ser el caso de España, han ido favoreciendo que, desde estos sectores, se hilen discursos orientados hacia un profundo en cambio en lo que respecta al mundo de la educación. De esta manera, según la OCDE, *“la principal estrategia preventiva contra el paro consiste en procurar que los jóvenes hayan adquirido, al finalizar su escolaridad, las competencias, los conocimientos y los comportamientos que hacen que un trabajador sea productivo y empleable”* (OCDE, 1997, en Hirtt, 2003: 41). En la misma línea, la ERT sostiene que *“la causa de la fuerte tasa de paro en Europa, o al menos de su incremento (...) hay que buscarlas en la inadecuación y el arcaísmo de sus sistemas de formación”* (ERT, 1995, en Hirtt, 2003: 42). No obstante, es necesario poner en cuestión este tipo de discursos. Así lo plantea Hirtt (2003), cuando afirma que las investigaciones que se han llevado a cabo en el marco de la teoría del capital humano, establecen una correlación entre el nivel de educación y el posicionamiento individual en el mercado de empleo. No sucede lo mismo, siguiendo a este autor, si se establece una relación entre el nivel general de formación y el volumen global de empleo. O lo que es lo mismo, por mucho que los pensadores, afines a las teorías neoliberales, intenten hacernos creer que las elevadísimas tasa de paro que sufren algunos países de la zona Euro, principal lastre de una Europa cada vez más debilitada, tanto política, social y económicamente, son causa de una educación arcaica y obsoleta, que no desarrolla en los y las trabajadoras las competencias necesarias para favorecer el crecimiento económico, las investigaciones que se han llevado a cabo en este campo, contribuyen a que este tipo de discursos resulten insostenibles. Son las políticas empresariales a base de recortes y la extrema competitividad lo que lleva a las empresas a caer en la espiral de la búsqueda del *business* como principal aliciente de crecimiento. De esta manera, *“cuando cien personas compiten para ocupar ochenta empleos, ya se pueden formar, educar, instruir todo lo que se quiera, que siempre quedarán veinte en la estacada.”*(Hirtt, 2003: 42). En este sentido, la patronal afirma, cínicamente, que los jóvenes no están lo suficientemente formados, y pone el grito en el cielo, colocando en el punto de mira a los sistemas educativos. En realidad, se trata de una medida para engrosar la lista de personas con la mayor formación posible, con la finalidad de ejercer

una presión sobre los salarios y las condiciones laborales. De esta manera, cuando la patronal, afirma que es necesario *“instruir para luchar contra el paro”* (ERT, 1995, en Hirtt, 2003: 44), la interpretación de este alegato puede ser la siguiente: *“formemos más para impedir la subida de salarios, ejerciendo una mayor presión sobre las condiciones laborales y las políticas sociales garantizadas por el Estado”*.

Uno de los objetivos de esta adecuación escuela-empresa, no es otro que el de favorecer la competitividad en el mundo empresarial; lo equivalente a la receta para paliar la sintomatología del paro, y encontrar la senda de la recuperación a partir de la creación de empleo. En este sentido, la Comisión Europea afirmaba, hace ya más de una década, que aquellos programas que se ponen en liza para la reestructuración de la enseñanza *“permitirán a dos millones de ciudadanos la adquisición de nuevas competencias (...), lo cual no puede sino favorecer sus perspectivas de empleo”* (Comisión Europea, 2000, en Hirtt, 2003: 44). En realidad, si echamos la vista atrás, aquí, en España, cuando la Comisión Europea lanza este tipo de *globos sonda*, no va muy desencaminada en sus pronósticos sobre creación de empleo... Es más, durante la segunda legislatura del Gobierno del PP, con Aznar de presidente, España llegó a encabezar la lista de países europeos con un mayor crecimiento en su PIB. Sin embargo, todas y todos recordamos lo rocambolesco de aquella época en la que el ladrillo en nuestro país pasó a ser comparable con los recursos petrolíferos venezolanos, explotados hasta la saciedad por el recientemente fallecido Chávez. Curiosamente, dos líderes en las antípodas de las ideas políticas, con una característica en común: la de jugarse un órdago *a grandes* en lo referente al crecimiento económico de sus respectivos países. La liberalización del suelo español, provocó un grave desajuste en el sector de la construcción, dando lugar a la *burbuja inmobiliaria* que a día de hoy ha situado a España, en lo más alto del ranking de países europeos, con mayores tasas de paro. La extrema competitividad que necesitaban las empresas españolas durante aquel kafkiano periodo, incentivó que la escuela se convirtiese en la cantera de un sistema de producción que necesitaba mano de obra empleable, para satisfacer las necesidades de un mercado laboral ficticio, desbordado por la demanda de puestos de trabajo. Competitividad y productividad. La labor de los sistemas educativos era facilitar a los jóvenes las competencias básicas para que produjese, para ser empleable, y para contribuir –a pequeña escala- que su empleador obtuviese mayores beneficios que su homónimo en esta materia. A gran escala, este sistema de producción, basado en el incremento de la productividad,

favoreció la creación temporal de nuevos empleos, en detrimento de nuestros competidores americanos o japoneses (Hirtt, 2003).

Sin embargo, esa prioridad que reorientó el sentido de los sistemas educativos, para adecuarlos a las necesidades de producción, cuenta con varios puntos bastante cuestionables, desde una perspectiva ética.

En primer lugar, muchos de los empleos que se crearon en la época de bonanza y crecimiento económico durante los “gloriosos años del ladrillo”, fueron empleos precarios, mal pagados y poco cualificados. De hecho, como señala Hirtt (2003: 45), *“a largo plazo, las ganancias de productividad, ligadas a una formación más ajustada y a tiempos de formación en el lugar de trabajo sensiblemente reducidos, conducirán, indefectiblemente, como toda ganancia de productividad, a la destrucción de empleos”*.

Un pronóstico que encaja a la perfección con la cruda realidad; cuando la burbuja inmobiliaria estalla en nuestro país, el ejército de jóvenes que conformaban esa mano de obra empleable tan demandada, están fuera del sistema educativo, sin apenas formación. Precisamente en la sociedad donde el conocimiento ha pasado a ser el bien máspreciado para aquellas y aquellos que optan a un puesto de trabajo cuando éste escasea. Cuando la Comisión Europea afirmaba en aquel comunicado de prensa, allá por el año 2000, que las competencias facilitadas por el modelo de escuela-empresa, contribuirían a la creación de un gran número de puestos de trabajo, no especificó que la fecha de caducidad de los mismos. En el caso de España, a pesar de los reiterativos avisos del FMI y la OCDE, cuando afirmaban la *“sobrevaloración de la vivienda”*², y la peligrosidad y repercusiones que podría tener sobre los ciudadanos y ciudadanas el desmesurado crecimiento del PIB español. En este sentido, la adecuación escuela-empresa, basada en la formación en competencias para que el trabajador resulte empleable y “no moleste”, resulta ineficiente, aumentando, a largo plazo, las desigualdades sociales, el empobrecimiento, el paro, y la ignorancia de los jóvenes por la ausencia de una educación fundamentada en la transmisión de saberes que potencien la crítica y el pensamiento divergente; sustentada por los principios que rigen la Declaración de Derechos Humanos; que contribuya a que los y las ciudadanas comprendan los peligros que origina la avaricia de un capitalismo salvaje, en contraposición a lo que supondría un reparto equitativo de la economía mundial, para

² *Economic Newsletter* www.oecd.org.

que ésta esté al servicio de las personas y no al contrario, como lamentablemente sucede.

En segundo lugar, es necesario hacer un inciso en las consecuencias que origina la pérdida de terreno de la *cualificación*, con respecto a las teorías que subyacen de un concepto más genérico como es el de *empleabilidad*. En una época como la que vivimos actualmente, donde las tasas de paro no dejan de incrementar su volumen, carece de sentido acumular una reserva abundante de mano de obra cualificada, algo que, a la patronal, le había resultado eficaz, fundamentalmente después de la Segunda Guerra Mundial. Por el contrario, debido a la complicada situación económica actual, y al nuevo modelo de relaciones que surgen en el periodo posmodernista en que vivimos, el concepto *empleabilidad*, y lo que de él deriva, parece ofrecer una respuesta, al menos desde el punto de vista empresarial. Nada más lejos de la realidad. En palabras de Hirtt (2003: 56), *“la cualificación es un catálogo estricto de capacidades intelectuales y técnicas que dan acceso a un oficio y a unos derechos concretos. La empleabilidad es, por el contrario, la acumulación de competencias vagas, que supuestamente garantizan la capacidad de ocupar un empleo indeterminado, pero sin que esta capacidad sea reconocida ni que comporte derechos”*. En efecto, la capacidad para adaptarse a nuevos contextos laborales y a las exigencias de sus empleadores, obliga a las futuras trabajadoras y trabajadores, a mostrar una sumisión total ante las directrices del pensamiento dominante neoliberal. La desregulación del mercado de trabajo conlleva una desprotección de las personas en lo referente al ámbito laboral, dilapidándose por completo la solidaridad de las relaciones colectivas que subyacen de un mercado laboral regularizado por el Estado. Por el contrario, a partir de la acumulación de competencias de las que habla Hirtt (2003), nace un modelo de negociación laboral más directa entre trabajador, que ofrece las competencias que ha adquirido, bien sea en el sistema educativo obligatorio, o fuera de él, y patrón, que demanda capital humano adaptable, flexible y responsable. Este modelo, más individualista, abandona a su suerte al trabajador frente a las exigencias de su empleador. Elizabeth Dugué, socióloga del trabajo en el Conservatorio Nacional de las Artes y Oficios en París, destaca, en este sentido que *“El sistema de formación inicial y continua parece estar buscando nuevas modalidades de organización de los saberes (...) hay que preparar a los trabajadores, no ejercer una especialidad, sino a poder reconvertirse permanentemente. Lo que se valora es (...) lo que permite pasar ágilmente de una especialidad a otra (...) los*

saberes del trabajo se ven empujados poco a poco fuera de la escuela y de la formación”³

“Menos escuela”. Este podría ser el encabezamiento o lema subyacente a este tipo de ideas, al menos desde la perspectiva economicista de las instituciones que reducen la vida de las personas a ese círculo maldito de recortes en derechos sociales; de esta manera, si ya no es necesario que el sistema educativo transmita a las nuevas generaciones de ciudadanos y ciudadanas, saberes demasiado superfluos desde una óptica de la empleabilidad, como es el caso de la Historia, la Geografía, las Ciencias Naturales, la Literatura o las Artes Plásticas, ¿qué sentido tiene una educación obligatoria y gratuita –es decir, financiada por los poderes públicos- de una duración tan extensa como actualmente está estipulado por ley? Así, los patronos de la Mesa Redonda, por ejemplo, consideran que *“en algunos casos, es posible que la duración de la educación antes del comienzo de la vida profesional sea demasiado larga”* (ERT, en Hirtt, 2003: 139). Desde esta perspectiva, el educador tiene una función eminentemente de entrenamiento hacia el educando; un pragmatismo que reduce la educación a la transmisión de las técnicas, a modo de competencias, necesarias para, a posteriori, continuar con una formación fuera del ámbito educativo. Es importante resaltar, llegados a este punto, dos aspectos que considero esenciales para intentar comprender el sentido que tiene este tipo de discursos, así como las consecuencias que genera. Empecemos por hablar de dichas consecuencias, las que crea el capitalismo económico, neoliberal y opresor, fundamentalmente entre aquellos y aquellas para las cuales la escuela obligatoria, pública y gratuita, se convierte en la única vía que da acceso al mundo del conocimiento, de la cultura y de los saberes. Por otra parte, acortando el sistema educativo, lo que se pretende es que, en la tan cacareada sociedad del conocimiento, todos aquellos y aquellas que quieran acceder a un empleo, más o menos cualificado, necesiten una formación específica, cada vez más reducida en el ámbito de la escuela obligatoria.

Las teorías que incitan a que los ciudadanos y ciudadanas amplíen constantemente su formación a lo largo de toda la vida, son la pieza que encaja en este puzzle que reduce la labor del sistema educativo a actuar como soporte, a través de un entrenamiento en

³ E. Dugué. *Métier, qualification, compétences. Définitions et enjeux*. Cahiers du Travail Social, n°32, septiembre 1996.

competencias básicas, para que sea flexible y adaptable al sistema productivo actual, con el objetivo de que, posteriormente, cada estudiante, continúe con la formación que sus nivel económico le permita, ya que tendrá que ser él, ella o la propia familia, la que sustente este tipo de formación. “Es el alumno quien escoge”, afirman, triunfales, los sectores más neoliberales, desde la perspectiva que defiende la desregulación por parte del Estado, conduciéndola por la senda de la mercantilización. Sin embargo, lo que en realidad pretenden los neoliberales con este tipo de discursos que dan la opción de elegir al estudiante la formación que desee. En este sentido, el alumno o alumna escoge, primeramente, influido por las condiciones económicas de sus sustentadores; en segundo lugar, determinado por el nivel sociocultural en el que se ha visto inmerso, derivado, a su vez, por la escasez de ciertos recursos económicos. Un círculo vicioso y maldito, que, en un mundo donde todo queda supeditado al poder económico, condena a los más débiles a ocupar los empleos más precarios, con escasez de derechos laborales, sin protección parte de los poderes públicos. El alumno, solo frente a las exigencias del patrón; son los polvos que traen aquellos lodos, *“porque todos no son iguales frente a la elección, (...) La desregulación es el crecimiento de la desigualdad, y la desigualdad escolar reproduce, amplifica, la desigualdad social.”*(Hirtt, 2003: 92).

El sistema educativo, desde la perspectiva de este tipo de directrices, dota a los futuros y futuras trabajadoras de las competencias necesarias para cumplir su función en el sistema productivo. Estas competencias se irían incrementando cuando el trabajador fuese adquiriendo los conocimientos subyacentes a su formación permanente, quedando reflejados en lo que los expertos de la Comisión Europea, en su Libro Blanco sobre la educación, ya definieron como *personal skill's card* (la tarjeta personal de competencias), *“un documento que permite a cada individuo que sus conocimientos y saber hacer sean reconocidos a medida que los va adquiriendo. Se trata de comprender, gracias a estudios y proyectos piloto, cuáles son los elementos pertinentes y reflexionar sobre las modalidades de utilización de este tipo de tarjeta para los individuos.”*(Comisión Europea, 1995, en Hirtt, 2003: 92). En la misma línea, precisando más la definición de este instrumento, la mujer que desempeñó el cargo de Primer Ministro en Francia, entre los años 1991 y 1992, Edith Cresson, afirmaba que *“el individuo debe poder validar sus competencias fundamentales, técnicas o profesionales (...) Cada uno debería poder disponer, si así lo desea, de una tarjeta personal de competencias en la que se inscribirían los conocimientos validados de esta*

manera. *Querría insistir en el hecho de que esto puede concernir a la vez a un cierto número de saberes fundamentales cuya división en niveles es fácil (las lenguas, las matemáticas, elementos de gestión, de informática, de derecho de economía, etc), pero también saberes técnicos (contabilidad, técnicas financieras, técnicas de exportación, etc), del mismo modo que saberes profesionales más transversales (el sentido de la organización, ciertas capacidades de decisión, etc)”*⁴ Una forma de acreditar los conocimientos y capacidades que el trabajador o trabajadora puede aportar al empleador, quien tendrá acceso a este tipo de acreditaciones para seleccionar al candidato o candidata que mejor se adecúe a las características del puesto laboral demandado. El paso de saberes precisos y de cualificaciones reglamentadas a un sistema de competencias ágiles y muy variadas hace que las titulaciones clásicas se vuelvan caducas; no obstante, los patronos siguen necesitando un sistema de certificación fiable para poder proceder a una primera selección a la hora de la contratación. La tarjeta de competencias es la respuesta a esta demanda (Hirtt, 2003: 94).

Si el sistema educativo, basándose en las directrices de los organismos economicistas y sus políticas neoliberales, se une al lema de “menos escuela”, a la vez que desde la ERT se refuerza la posibilidad de crear la *personal skill’s card* como elemento fundamental para acreditar la experiencia de las personas, se está abriendo, con sigilo pero con decisión, otra nueva puerta a la privatización de la enseñanza. En efecto, muchas empresas, haciendo uso de plataformas de enseñanza privadas, buscarán que sus trabajadores y trabajadoras amplíen sus competencias, para ser más flexibles, responsables, adaptables y empleables, cara a afrontar los diversos cambios en el futuro de las economías del sistema productivo capitalista.

En realidad, este tipo de discursos asociados a políticas de privatización y reducción de la educación, sometiéndola a las exigencias del mercado laboral, tiene un largo recorrido en la historia de los sistemas educativos. En los años 80, las teorías neoliberales de Margaret Thatcher, en Europa, y las de Ronald Reagan, en EEUU., condicionaron y jerarquizaron la educación, redimiéndola ante las necesidades del *gigante* capitalista.

⁴ *Comment valider les compétences dans une société de la connaissance.* Intervención de Madame Edith Cresson en la conferencia de Marsella, 2 de febrero de 1998. Extraído de Hirtt, 2003. Pág. 93.

Si bien es cierto que gran parte de los datos aportados hasta ahora, están estrechamente relacionados con este tipo de políticas que, de manera contradictoria, *despolitizan* la educación, en la actualidad, el discurso ha variado muy poco. Concretamente, en nuestro país, la derecha que actualmente ocupa el poder del Gobierno Central, así como en la mayor parte de las Comunidades Autónomas, ha elaborado un anteproyecto de ley (LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), muy acorde y en sintonía con las afirmaciones vertidas hasta ahora. En este sentido, si leemos y analizamos el preámbulo de este anteproyecto de ley, encontramos extractos textuales como que *“La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro”*⁵ La definición de educación que aquí se presenta, queda claramente supeditada a los intereses económicos, obviando por completo la función social e integradora de la educación. Es una definición mercantilista y utilitarista, de la cual subyace que la educación quedará regida según los principios del sistema económico actual. Asimismo, el término “competitividad”, incorporado desde el ámbito empresarial, es usado como objetivo y adjetivo de la educación (Fernández Sierra, 2011). Este hecho, implica que nuestros sistemas educativos deben rivalizar entre sí para lograr un aumento de la productividad del país, ofreciendo a los alumnos y alumnas que puedan acceder a tales servicios educativos los conocimientos necesarios para continuar con unos estudios superiores que les permitan lograr este objetivo. De esta manera, el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, además de quedar desterrado por completo, tiene un único fin: preparar a los estudiantes para los puestos de trabajo del futuro, un futuro incierto, como decíamos con anterioridad, en el que las ciudadanas y ciudadanos, se cuestionarán cada vez más la labor que realizan, para quién la realizan, quiénes son los que dirigen el rumbo de sus países... En este aspecto, Internet ha sido un punto de inflexión que motivado que de una estructura piramidal, sumamente jerarquizada, hayamos pasado a una estructura en red, donde todos y todas tenemos algo que decir en lo que será el rumbo que tomen nuestras sociedades.

⁵ Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (LOMCE). www.sindicatopide.org. Extraído de la página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (www.mec.es)

Sin embargo, si nos detenemos a analizar los resultados que han propiciado este tipo de recetas, elaboradas por los expertos de la Comisión Europea, el FMI, la OCDE y la ERT, y ejecutadas por los diferentes gobernantes que han ocupado el poder en los últimos años, la situación no es muy halagüeña. Recordemos que este tipo de políticas estaban orientadas para lograr una mayor productividad y competitividad empresarial; reducir los índices de paro; posibilitar que los jóvenes adquirieran una formación que se adecuara a las exigencias de la apertura de mercados y de la globalización económica, siendo adaptables, flexibles y empleables a este tipo de necesidades...

Nada más lejos de la realidad. Actualmente, en nuestro país, para incentivar esa competitividad empresarial, se ha aprobado una reforma laboral, hace escasamente un año, que busca aumentar la productividad a costa de una desregularización por parte del Estado, la reducción en los salarios y el abaratamiento del despido, lo que conlleva a una grave pauperización de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras. De esta manera, diferentes voces del ámbito económico afirman que *“considerar que al rebajar costes salariales se es más competitivo y más productivo porque el beneficio se reinvierte luego en mejorar la calidad del tejido productivo es el cuento de la lechera en el que llevamos tres décadas, buena parte de los beneficios se han destinado a usos improductivos o especulativos”*, indica Fernando Luengo, Licenciado en Ciencias Económicas, doctor en Economía, Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid y también miembro del colectivo EconoNuestra. *“No hay debate sobre la calidad del crecimiento, la competitividad de las empresas es algo muy complejo, pero aquí solo se sigue el camino de presionar a los costes laborales”*.⁶

Por otra parte, los índices de paro no han dejado de aumentar en los últimos años, fundamentalmente entre los más jóvenes. Por ejemplo, *en España, la brecha refleja (...) dos graves problemas: la todavía muy elevada tasa de abandono escolar prematuro (25 por ciento en 2012, frente al 33 por ciento de 2007) y la precariedad del mercado laboral (más de un cuarto de los contratos son temporales, frente a alrededor de un*

⁶En nombre de la productividad. El abaratamiento del despido permite a las empresas ser más competitivas a costa de los salarios. Extraído de El País, versión digital, 3 de marzo de 2012.

tercio en 2007). Hoy están en paro la mayoría de los que abandonaron prematuramente las aulas durante el “boom” económico español para trabajar en la construcción”⁷

Muchos de esos jóvenes que el sistema productivo necesitaba durante uno de los periodos de crecimiento más contraproducentes en España, han retomado su formación (pública o privada) para adquirir las competencias y capacidades que antaño no necesitaban para resultar empleables y cumplir con las exigencias de producción. En este sentido, la Comisión Europea se ha propuesto rescatar la idea que ya he resaltado con anterioridad, de elaborar un carnet de aptitudes para valorar y certificar las competencias, la experiencia y la formación no académica, en un plazo de 5 años, es decir, con fecha límite en 2018.

Esta idea, la cual permanece desde hace años en los despachos de los expertos de la Comisión Europea, viene provocada por diferentes causas, entre las que destacaría dos; la primera hace referencia a las elevadas tasas de paro que han provocado las políticas neoliberales de las últimas décadas, despojando a muchos jóvenes que veían de forma extraordinariamente nítida la posibilidad de inserción en el mercado laboral, sin apenas haber obtenido las habilidades que facilita la educación académica, es decir, aquella relacionada con el ámbito de la educación financiada por los diferentes Estados. De aquí subyace la segunda cuestión a la que hago mención; los sistemas educativos tienen cada vez menor peso en la formación del estudiante para que éste cumpla, en el futuro, la labor para la cual ha de prepararse: la inserción en el mercado laboral. No obstante, muchos de aquellos y aquellas jóvenes han perdido unos empleos que se fueron precarizando con los años. Actualmente, como decía, muchos de ellos y ellas han vuelto a las aulas en busca de la acreditación que posibilite su nueva integración en el mercado de trabajo, algo que resulta insuficiente si, dicha formación, no se complementa con actividades, cursos, idiomas, etc, ajenos al ámbito de las aulas. Esta formación, catalogada de informal, viene a completar las habilidades del trabajador, facilitando la validación de sus conocimientos, fuera de los canales oficiales de la llamada educación formal.

Se trata, en resumidas cuentas, de elaborar y sacar a la luz pública, las directrices de un programa que requiere que los y las estudiantes, cuya transición para convertirse en

⁷ *El enigma de la magnitud del paro juvenil*. Artículo de opinión elaborado por William Chislett, investigador asociado del Real Instituto Elcano. Publicado por El País, versión digital, 29 de abril de 2013.

trabajadores y trabajadoras, ahora atezados por el paro, fue imperceptible, adquieran los conocimientos, competencias y habilidades que requiere el mercado laboral; unos conocimientos, competencias y habilidades, que se desmarcan del ámbito de la educación formal. En este sentido, no solo se limita la función del sistema educativo a la preparación de los y las estudiantes para el mundo del trabajo, sino que, además, dicha función queda ostensiblemente reducida, ya que, por una parte, se trata de que la educación informal –ajena al sistema educativo- supere a los conocimientos y habilidades y saberes que la escuela facilita, mientras que, por otro lado, se destierra por completo la idea de que la educación va más allá de una mera formación o entrenamiento para cumplir una función en el mercado de trabajo, restando importancia a una pedagogía sustentada por la educación en valores, el desarrollo de una conciencia crítica, la educación democrática. En palabras de Fernández Sierra, (2011: 73), “*una escuela y un sistema educativo que sea como el mundo real: diverso, multicultural, problemático, cambiante imprevisible..., en continuo proceso de mestizaje intelectual, cultural y biológico*”.

3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo el diseño de este proyecto de investigación, en el que trataré de acercarme, de la forma más exhaustiva y rigurosa posible, hasta qué punto afectan los discursos de la empleabilidad en el desarrollo del currículum educativo, en el ámbito de la educación secundaria, más concretamente, a nivel de Bachillerato, quiero elaborar una serie de ítems a modo de objetivos o propósitos, sobre los que cimentaré la estructura del proyecto, intentando dotar al mismo de la mayor coherencia posible, en relación a los apartados que lo forman: estado de la cuestión, objeto de la investigación y metodología a seguir durante el diseño del proceso investigativo. Asimismo, intentaré concretar lo máximo posible en lo que respecta al desarrollo de este apartado de objetivos-propósitos, ya que el tema que ocupa el proyecto es suficientemente amplio, lo que obliga a centrar el objeto de estudio para evitar evadirse del mismo.

De esta manera, los objetivos-propósitos que he utilizado como elemento vehicular para elaborar este diseño de proyecto son los siguientes:

- ***Estudiar el pensamiento pedagógico del profesorado que imparte asignaturas relacionadas con el campo económico.***

- **Indagar en el pensamiento estudiantil, con respecto a la formación para la inserción en el mercado laboral y la formación ciudadana que reciben a través de este tipo de materias.**
- **Analizar el reflejo de las orientaciones de los organismos económicos en la normativa vigente y otros documentos educativos.**
- **Observar su traslación a los materiales curriculares y a la práctica en el aula.**

En los siguientes epígrafes, trataré de elaborar, de la forma más rigurosa y coherente, acorde a los objetivos/propósitos que he redactado, el proceso metodológico a seguir para que lograr que este diseño de trabajo investigativo, se convierta en *embrión* del que, en un futuro, pueda subyacer un proyecto de investigación real, llevado a la práctica bajo las directrices expuestas.

4.- METODOLOGÍA: PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Al tratarse de un contexto relacionado con el ámbito educativo, la metodología que llevaré a cabo para, de la forma más coherente posible, elaborar un conocimiento que se ajuste a la realidad estudiada, se consolida bajo el modelo de investigación *antropológico/cualitativo/etnográfico*, alternativa a las teorías tradicionales que subyacen de los paradigmas positivista y neopositivista, que se apartan, abismalmente, del escenario de las ciencias de la educación, una realidad compleja y cambiante, que difícilmente se indaga desde el rigor aséptico del positivismo y el neopositivismo, pues, para la comprensión del comportamiento humano, se necesita de otro tipo de praxis investigativa, más cercana a la realidad y al contexto donde suceden los acontecimientos en los que se pretende indagar, y en la que se dan cita los y las protagonistas que, con sus testimonios y actuaciones, dan rigor y coherencia al objeto de estudio.

Bogdan y Taylor (1975), coinciden en asignar al término *metodología*, el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Por su parte, la *etnografía* como modelo de investigación, de la cual se desprende la metodología *cualitativa* de la que parten las directrices para llevar a cabo este diseño de proyecto investigativo, es una de las principales cuestiones a tener en cuenta en el desarrollo de este apartado metodológico. Las investigaciones etnográficas o naturalistas en las CCSS, provocaron, hace casi setenta años, una alternativa a la cientificidad del modelo cuantitativo. Así, en todo este tiempo se ha construido toda una serie de características idiosincráticas que

conforman y definen el modelo de investigación cualitativa, frente al modelo de investigación cuantitativa. De esta forma, según afirman diversos autores como Bunge (1983); Erickson (1980); Wilson (1977); Fernández Enguita (1985); Guba (1983), entre otros, si bien no existe una ruptura epistemológica, sí existen, entre ambos paradigmas, bastantes diferencias (Guerrero López, *La investigación etnográfica en el ámbito educativo*, en *Investigación en la Escuela*; 1987). A modo de resumen, en la tabla que he rescatado de este artículo (Fig.1), se definen algunas de las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa; además, de dicha tabla se desprenden algunas de las nociones sobre las que argumentaré, en el desarrollo de este apartado metodológico, el porqué de la elección de un modelo de investigación cualitativo para abordar al tema que sustenta el diseño del proyecto, así como para establecer la coherencia oportuna para lograr acercarme a los objetivos que he redactado en el apartado anterior. LeCompte (1995) define la investigación cualitativa, como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Dewey, 1934; 1938). Esto es lo que significa calidad: lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado. Es más, la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador (Sherman y Webb, 1988).

<i>Paradigma cualitativo</i>	<i>Paradigma cuantitativo</i>
Utilización de métodos cualitativos	Utilización de métodos cuantitativos.
Fenomenología: Intenta comprender el comportamiento humano a partir de un propio contexto, de un marco natural.	Lógico-positivista: intenta comprender las causas de los fenómenos sociales obviando los estados subjetivos de los hombres.
Observación naturalista y no controlada.	Observación controlada.
Interpretación de los procesos vivos	Recuento de entradas y de salidas.
Participación intensa y a largo plazo en una situación de campo.	Trabajo de laboratorio.
Registro de notas de campo.	Registro contabilizado de evidencias empíricas.
Reflexión analítica de los registros.	Observación y adecuación de los registros a índices matemáticos

Figura 1: Tabla resumen de las características de la investigación cualitativa y cuantitativa

Otros autores, afines al terreno sociológico, como es el caso de Olaz (2008), corroboran las teorías sobre la evidente diferenciación entre ambas perspectivas de investigación –cuantitativa vs cualitativa–, acreditando “*lo absurdo del debate entre la exclusión de una u otra línea a la hora de explorar la realidad del individuo o grupo de referencia observado. Esta doble perspectiva (...) queda representada en dos grandes escenarios ideológicos, (...), mientras que la primera –cuantitativa– considera que la sociología debe explicar necesariamente la realidad, la segunda –cualitativa– intenta aprehenderla para comprenderla*” (Olaz, 2008: 15).

4.1.- UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL ÁMBITO EDUCATIVO

He hablado, someramente, de la perspectiva etnográfica y de la investigación educativa que de ella se desprende como modelo de investigación; no obstante, para aproximar el concepto de etnografía al terreno de la educación, he considerado oportuno rescatar algunas de las definiciones que han realizado diversos autores.

En este sentido, Woods (1997), establece que la etnografía ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas (profesorado, alumnado, dirección, familias). Por su parte, Wilcox (1993: 95), afirma que “*es un modo de investigar naturalista, basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad*”. Goetz y LeCompte (1988: 41), convergen en atestiguar que “*el objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos*”.

4.2.- ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Desde el ámbito del modelo cualitativo, se resaltan herramientas como la *entrevista en profundidad*, ya que ésta se convierte en uno de los principales instrumentos para acercarme a los objetivos-propósitos que conforman el eje sobre el que se vertebra el diseño del proyecto de investigación. El otro instrumento o ejercicio con el que pretendo acercarme a la realidad del tema en cuestión, y de la que se desprenden, igualmente, alguno de los objetivos que destaco en el apartado anterior, es el que me lleva a analizar la normativa y los programas educativos, a nivel del Bachillerato de la rama de las CCSS, donde se encuadran asignaturas relacionadas con la educación económica-financiera, un tema candente y de actualidad,

fundamentalmente con la reciente aprobación de la que será la séptima ley en materia de educación desde la democracia, LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa).

Como decía anteriormente, en la tabla de la figura 1, extraída de la revista de *Investigación en la Escuela* (1987; nº3), se reflejan algunas de las cuestiones más importantes en lo que respecta al ámbito del diseño del proyecto de investigación que aquí trato de ejemplificar. De esta forma, desde una perspectiva que converge con el modelo cualitativo/etnográfico, quisiera destacar el propósito de indagar en el comportamiento humano, para comprender, desde el contexto ecológico donde se llevan a la práctica las conductas que serán el objeto de análisis y estudio, la dialéctica que se produce entre el tema de la empleabilidad en el ámbito educativo y los discursos que subyacen del mismo, y las percepciones que tiene el profesorado de la rama de las CCSS –principal protagonista en el objeto de estudio- desde una dimensión pedagógica, de este asunto específico, que, directa e indirectamente, establece una relación entre el ámbito económico, el mercado laboral y el sistema educativo. De la misma manera, trataré de indagar en el pensamiento estudiantil, no sólo acerca de la función formativa que tiene como finalidad la inserción en el mercado laboral; también sobre la formación que, como ciudadanos y ciudadanas de un mundo complejo y cambiante, reciben desde esta perspectiva donde se encuadran algunas de las materias económicas que aparecen en los currículos que dan acceso a una Educación Superior. De este análisis, pueden surgir otros temas emergentes, como puede ser el caso de la visión que los alumnos y alumnas tienen sobre la situación económica actual, en la que se han incrementado las exigencias de producción de capital humano para cubrir las necesidades de un mercado laboral cada vez más desregularizado y fuera del alcance de la praxis política de los Gobiernos en los diferentes Estados, así como el grado de conciencia sobre lo que significa estar en el mundo, actuando, hablando, pensando y reflexionando, comunicándose con sus congéneres, comprendiendo qué valores, principios o comportamientos del ser humano son la base del progreso de la humanidad, desterrando políticas de actuación basadas en la usura de la ética del mercado y de una economía que somete a los seres humanos, en lugar de facilitarles su estancia en el mundo.

Entre las pretensiones de estas pretendo que el lector sea capaz de interpretar las causas de establecer políticas educativas bajo los presupuestos de la empleabilidad y la formación de capital humano como respuesta ante las incesantes crecidas de desempleo en los países sometidos bajo el cerco de la austeridad, así como las consecuencias que esto genera en las estructuras del pensamiento del profesorado y del alumnado y en la concreción y desarrollo de los programas educativos que marcan las pautas a seguir dentro de los centros. Se trata, pues, de una investigación en la acción, en la que el investigador, a través de una gestión del tiempo acorde a las necesidades de observación y diálogo, es decir, de intensiva permanencia en el contexto ecológico del que vengo hablando, debe hacer uso de determinadas herramientas o instrumentos que le faciliten comprender, interpretar y reflexionar –en la línea de la investigación cualitativa- sobre el pensamiento del profesorado – de la que hablaré, de forma somera, en el siguiente epígrafe- y el alumnado, acerca del asunto que ocupa el objeto de estudio.

Como decía anteriormente, la *entrevista en profundidad*, y el *análisis de documentos* serán las dos líneas metodológicas del estudio. En ambos casos, comentaré la viabilidad, así como las fecundas posibilidades que ofrecen estos instrumentos para basar en ellos el desarrollo metódico del diseño del proyecto. Así, en los apartados *Instrumentos (1 y 2)*, que el lector podrá encontrar a medida que avance en la lectura del proyecto, trato de hacer referencia a algunas de las aportaciones teóricas de otros investigadores, que dan sustento y rigor al diseño de proyecto de investigación basado en esta temática de estudio.

4.3.- EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DEL PROFESORADO: PINCELADAS SOBRE LAS INVESTIGACIONES ACERCA DE ESTE ASUNTO.

Con respecto al pensamiento pedagógico del profesorado, existen diferentes estudios en los que se abarcan teorías relativas a este complejo tema, y que he considerado oportuno destacar, con el objeto de que el diseño de la investigación se sustente bajo las aportaciones de las indagaciones de otros autores como Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988). Ambos autores, destacados en un amplio abanico de campos relacionados con el ámbito educativo, establecen que en el terreno del pensamiento pedagógico del profesorado, se han llevado a cabo, en las últimas décadas, diversidad de investigaciones didácticas, a consecuencia de las críticas sobre el paradigma proceso-producto, basado en el esquema de proceso –como comportamiento de los escolares- y

producto –como rendimiento académico de los alumnos-; en este sentido, como alternativa a este paradigma, Jackson (1968), citado por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), plantea la necesidad de comprender el pensamiento del profesor para entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en la necesidad de considerar un conjunto de características tales como: la complejidad de la vida en el aula, la ambigüedad frecuente y la polisemia inevitable de las manifestaciones externas del comportamiento, tanto del profesorado como del alumnado, la incertidumbre en las reacciones de los alumnos a las estrategias didácticas y la imperiosa necesidad de actuar en el aula de forma inmediata, sin espacio de tiempo para la reflexión racional.

Como contraposición al miope positivismo didáctico de los de los años sesenta, cuya fuerza, si bien, dismantela estas aportaciones, se empieza a tener muy en cuenta el pensamiento del profesorado como una variable relevante en la vida del aula; así, en 1974, con la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada National Institute of Education (EEUU), resurgen con vehemencia las propuestas de estudio sobre el pensamiento del profesorado. De esta manera, siguiendo a las aportaciones de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor, se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento, y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real; *“por el contrario, es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación en los sucesivos intercambios con el medio”* (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988: 38). En la línea que marcan estas teorías sobre el pensamiento pedagógico del profesorado, cuando éste se enfrenta a la complejidad de una situación real en la que debe intervenir, crea *“un modelo mental simplificado y manejable”* (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988: 38) de dicha situación, comportándose, por lo general, de forma racional ante este modelo simplificado. *“Para comprender, pues, el comportamiento docente, del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos, tanto de su representación como de su proposición mental”* (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988: 38).

Con este nuevo clima, nace un importante volumen de investigaciones, que Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) agrupan en dos corrientes: el **enfoque cognitivo** y el

enfoque alternativo. En el primer caso, -el enfoque cognitivo-, las investigaciones presentan un marcado carácter psicológico, mientras que en el segundo caso -enfoque alternativo- se percibe una mayor influencia filosófica y sociológica.

Siguiendo los estudios de Clark y Peterson (1986); Clark y Yinger (1979); Anderson (1984), citados por Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988: 39), los procesos de pensamiento del profesorado, desde una **perspectiva cognitiva**, se analizan agrupados en tres diferentes esferas:

- ✓ *Procesos de planificación.*- La mayoría de los investigadores considera que el profesor utiliza a lo largo del año diferentes tipos de planificación en función del periodo de tiempo y volumen de la materia a programar. El objeto de la actividad del profesor cuando programa parece ser estructurar y organizar periodos limitados de enseñanza. En este sentido, la construcción de rutinas se convierte en el principal producto de la planificación del profesor, quien responde a la necesidad de simplificar para actuar con cierta eficacia en el ambiente complejo del aula, elaborando esquemas relativamente simples y fijos de procedimientos. Las funciones de esta planificación estarían orientadas, por un lado, a responder a exigencias personales inmediatas -la reducción de incertidumbre y ansiedad, la provocación de sensación de confianza, la orientación y seguridad-, a determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza y a guiar los procesos de instrucción.
- ✓ *El pensamiento interactivo.*- La fase de intervención o intercambio en el aula (enseñanza interactiva), requiere del profesorado unos procesos mentales distintos a los que se activan durante el proceso de planificación. Las investigaciones en este sentido, dentro del enfoque cognitivo, establecen dos líneas paralelas, casi independientes de investigación: una que se preocupa de los procesos implicados en el procesamiento de información, y otra que estudia los procesos implicados en la toma de decisiones. Posteriormente, otros estudios llevados a cabo en la materia, concluyen en considerar al docente como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando el efectos de estas

actuaciones sobre el alumnado. Investigaciones posteriores utilizan los esquemas como herramientas básicas del pensamiento del profesorado, especialmente orientado a la acción. Anderson (1984), define *esquema* como una estructura abstracta de información, una forma organizada y operativa de almacenar la información en la memoria.

- ✓ *Teorías y creencias del profesor.*- Las fecundas investigaciones sobre los procesos del pensamiento pedagógico del profesorado, concluyen, con más claridad, en que los juicios, decisiones y propuestas del docente, se derivan de su peculiar modo de interpretar su experiencia. En este sentido, resulta obvio, que para comprender el pensamiento y la actuación del profesor, no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o toma de decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica educativa en particular.

Por su parte, los **estudios alternativos**, orientados hacia la investigación del pensamiento práctico del profesorado, así como a los modelos de socialización, parten de concepciones diferentes sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, el papel y función del docente, la naturaleza de la investigación en ciencias sociales, y la relación teoría-práctica. En esta línea, continuando con las aportaciones de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988), el enfoque de los procesos de pensamiento del profesorado, y de su relación con la actuación práctica es significativamente distinto. Ambos autores, esquematizan, desde este modelo alternativo de investigación con respecto al pensamiento del profesorado, las características más relevantes de este enfoque:

- ✓ *Bases conceptuales alternativas: enfoque reflexivo y pensamiento práctico.*- Las bases conceptuales sobre las que se sustenta el enfoque alternativo, están asociadas a un paradigma diferente que interpela la especificidad sustantiva y metodológica de las ciencias sociales; así, la producción de conocimiento válido y la actuación e intervención en los fenómenos sociales, debe regirse por planteamientos y criterios propios. En este sentido, las personas dejan de ser consideradas objetos que reaccionan determinadamente por diversas condiciones o acontecimientos, para pasar a convertirse en agentes de sus propias actuaciones en determinados contextos, y sus pensamientos sobre las

circunstancias que pretenden construir en un futuro, pueden considerarse como exploraciones previas de sus acciones futuras. La actuación humana *“no puede explicarse causalmente, como secuencias de sucesos objetivos vinculados por principios causales (...) La actuación humana puede considerarse como esencialmente constructiva, creativa”* (Pérez y Gimeno, 1988: 48). De esta forma, las personas, construyen, de forma activa, un conocimiento de la realidad personal y subjetivo, en relación a las peculiaridades de su experiencia a lo largo de la vida. Con este conocimiento, cada persona es capaz de interpretar la realidad, y por consiguiente, construir las decisiones y actuaciones oportunas en cada situación que se plantea en sus vidas. *“En ciencias sociales, los hechos no se agotan en las manifestaciones observables de los acontecimientos, en las conductas explícitas. Las acciones en sí mismas no significan nada. Para comprender el sentido de los acontecimientos individuales o colectivos y sus repercusiones, es necesario indagar la interpretación de los mismos por parte de los agentes y los receptores”* (Pérez y Gimeno, 1988: 49).

En este sentido, resulta imprescindible hacer mención al paradigma de investigación cualitativa/etnográfica, sobre el que se sustenta el diseño del proyecto, con el objeto de comprender que el cambio conceptual propuesto por el enfoque alternativo, presenta –como he afirmado con anterioridad, rescatando las investigaciones llevadas a cabo en este campo- una concepción diferente sobre la naturaleza y métodos de investigación en ciencias sociales. Estudios como los que han llevado a cabo investigadores como Guba (1982); Hamilton (1983) y Taylor y Bogdan (1984), exponen, detalladamente, los fundamentos epistemológicos, los criterios de verdad y rigor, y los procedimientos y técnicas de investigación cualitativa y etnográfica para el estudio de los fenómenos sociales en general, y la vida en el aula en particular. De esta manera, cuando lo relevante son los significados latentes y las interpretaciones subjetivas que realizan docentes y alumnos, en lugar de los hechos o manifestaciones observables, es de requerimiento llevar a la práctica estrategias metodológicas de investigación alternativas.

Para cerrar este apartado relativo a las bases conceptuales que sustentan el enfoque alternativo, citaré las dos perspectivas metodológicas que subyacen al modelo de investigación cualitativa/etnográfica, y que contribuyen a esclarecer

los criterios –desde este enfoque- por los que se rige el pensamiento pedagógico del profesorado, así como su actuación en el aula. Así, siguiendo con las aportaciones de Pérez y Gimeno (1988), ambas perspectivas son:

- *La perspectiva fenomenológica*, cuyo objetivo es comprender la enseñanza tal y como es vivenciada por el docente, identificando los determinantes individuales, sociales y profesionales de su intervención didáctica.
 - *La perspectiva biográfica*, que enfatiza en los aspectos conscientes e inconscientes, en el pasado y el presente. Se trata de un procedimiento crítico de deliberación, que se propone encontrar el sentido educativo de los pensamientos, acciones, sentimientos, actitudes y experiencias del docente, preocupándose de la formación de la conciencia de éste a lo largo de su experiencia.
- ✓ *El pensamiento práctico del profesorado.*- Autores como Connelly y Clandinin (1984), convergen en la idea de que la práctica de enseñanza es el origen del conocimiento práctico del profesorado. Así, “*el conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción*” (Pérez y Gimeno, 1988: 54). Este conocimiento profesional del docente se puede explicar como un sistema personal de constructos, que se elabora y reformula de manera constante con el intercambio de los constructos previos y las características y circunstancias de una práctica concreta, en un contexto físico y psicosocial, donde el propio docente se encuentra directamente implicado. Para llegar a comprender su origen, se necesita reconstruir la historia y la bibliografía personal y profesional del profesorado, dejando atrás la determinación de estos condicionantes para centrarse en el elemento que interviene en el intercambio que se produce con las peculiares circunstancias que ofrece un aula. Las reflexiones y decisiones conscientes que el docente toma, son un punto candente a destacar, fundamentalmente por la estrecha relación que guardan algunas de las afirmaciones que realizan algunos de los investigadores de la materia, con el objeto del diseño del proyecto, -principalmente en el campo del pensamiento pedagógico del profesorado- en el que pretendo indagar sobre los influjos subyacentes al pensamiento hegemónico que condicionan la práctica del profesorado. En este sentido, “*al reflexionar sobre la acción concreta, el*

profesor descubre el pensamiento práctico que en ella se expresa, el sustrato ideológico profesional que determina la lógica y el sentido de la actuación docente (...) El pensamiento práctico es idiosincrásico, propio de cada profesional, producto de su complejo y particular desarrollo histórico (...) un pensamiento cuajado de prejuicios, mitos, creencias e ideologías que frecuentemente se comportan como obstáculos epistemológicos al desarrollo de nuevo conocimiento (...) Un pensamiento (...) que responde a los influjos omnipresentes de la cultura ideológica dominante, y a las exigencias adaptativas de la estructura social en general... (Pérez y Gimeno, 1988: 55).

- ✓ *La génesis del pensamiento práctico del profesorado: los modelos de socialización.*- En la última de las características que Pérez y Gimeno (1988) destacan en su análisis del enfoque alternativo en las investigaciones del pensamiento pedagógico del profesorado, se refieren a los influjos socializadores que contribuyen a condicionar el pensamiento y la actuación del docente. *“Podemos definir la socialización del profesor como el proceso de intercambio cotidiano con el medio profesional, mediante el cual adquiere progresivamente el pensamiento personal práctico que determina su conducta docente” (Pérez y Gimeno, 1988: 57).*

Los trabajos e investigaciones que se han ocupado de los procesos de socialización o de adquisición del pensamiento práctico del profesor, se han agrupado bajo dos perspectivas: funcionalista y dialéctica.

- *Perspectiva funcionalista.*- Los procesos de socialización, las instancias externas y las instituciones sociales, ejercen el influjo determinante, determinando la actuación de las personas para reaccionar y adaptarse a las posibilidades ofrecidas por el escenario en el que vive o se desenvuelve. Zeichner (1984), explica que los procesos de socialización del profesorado, se sustentan en principios como las experiencias tempranas como alumno, la influencia de las personas que controlan y evalúan su ejercicio profesional, el énfasis en la influencia de los compañeros y de la escuela como estructura burocrática, y la escasa consideración al influjo de los programas formales de formación inicial y permanente del profesorado.

- *Perspectiva dialéctica.*- Considera el desarrollo de las personas como un intercambio constructivo entre los patrones y esquemas de pensamiento y acción ya adquiridos y las condiciones del medio social donde viven. Pérez y Gimeno (1988), siguiendo los estudios de Apple (1978), convergen en que la escuela, como institución social en particular, es escenario de ideologías abiertas y tácitamente confrontadas, con interpretaciones diferentes sobre su sentido, estructura y finalidad. De esta manera, “*todo proceso de socialización, se caracteriza, tanto por la adquisición de patrones comunes de comportamiento profesional, como por la construcción diferenciada de esquemas específicos de comportamiento y acción*” (Pérez y Gimeno, 1988: 58).

Sintetizando estas ideas, podemos concluir este apartado, afirmando que el pensamiento pedagógico del profesorado, no solo se nutre del conocimiento técnico pedagógico, únicamente relacionado con asuntos de índole profesional, también con un bagaje de ideas y posiciones, actitudes y sensibilidades de carácter más básico. En palabras de Pérez Gómez y Gimeno (1988: 59) “*el sustrato ideológico sobre la concepción del hombre y la sociedad.*”

4.4.- MÉTODOS

La *entrevista en profundidad*, y el *análisis de documentos* serán las dos líneas metodológicas del estudio. En ambos casos, comentaré la viabilidad, así como las fecundas posibilidades que ofrecen estos instrumentos para basar en ellos el desarrollo metódico del diseño del proyecto. Así, en los apartados *Instrumentos (1 y 2)*, que el lector podrá encontrar a medida que avance en la lectura del proyecto, trato de hacer referencia a algunas de las aportaciones teóricas de otros investigadores, que dan sustento y rigor al diseño de proyecto de investigación basado en esta temática de estudio.

4.4.1.- LA ENTREVISTA

Entre estos instrumentos, quiero destacar la importancia de la *entrevista en profundidad*, “la herramienta de excavar favorita para los sociólogos” (Benney y Hughes, 1970), a la que, someramente, he hecho mención con anterioridad. Pero llegados a este punto, al haberme referido en párrafos precedentes, de manera sucinta, a

la diferenciación existente entre uno y otro modelo de investigación –cuantitativo vs cualitativo-, he de afirmar que, cuando hablamos de entrevista en el ámbito de la metódica cualitativa, es necesario, aunque resulte obvio, distinguir entre los cuestionarios estructurados y estandarizados, propios de un modelo de entrevista más cercano a la dinámica cuantitativa. En esta línea, según afirman Taylor y Bogdan (1987), el investigador tiene las preguntas, mientras que el sujeto de la investigación tiene las respuestas. De esta forma, bajo la perspectiva que enfoca este modelo de entrevista estructurada, a todas las personas se les proponen las preguntas en términos idénticos para que, a posteriori, el investigador se asegure que los resultados sean comparables.

Como contraposición a este tipo de entrevista predefinida y estructurada, las entrevistas cualitativas se enfocan desde una perspectiva donde las preguntas adquieren una dimensión más dinámica, flexible y abierta. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes, encuentros (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (...) El propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas* (Taylor y Bogdan, 1987: 101). En este sentido, la metódica que define la praxis de este diseño de proyecto de investigación, está orientada a conocer, por medio de este tipo de *entrevista en profundidad*, dónde se sitúa, ontológicamente, epistemológicamente y metodológicamente, el profesorado de Bachillerato encargado de impartir asignaturas afines a la educación económica y financiera, que armonizan con los discursos sobre la empleabilidad en los que he basado la redacción del diseño del proyecto. Así, la *entrevista en profundidad* utilizada como instrumento para acercarme a los objetivos-propósitos que redacto en el apartado anterior, estaría dirigida a conocer un acontecimiento o actividad que no solo se *observa* directamente; de esta forma, son los interlocutores –en este caso, el profesorado y el alumnado- quienes me facilitarían – como investigador- la información relevante para conocer la realidad sobre la que pretendo indagar.

Al tratarse de entrevistas en profundidad, de las cuales se desprende el hecho de que, como investigador, resultaría necesario ahondar lo suficiente en la materia de estudio, volviendo una y otra vez al campo con el fin de recoger los datos precisos para dotar del rigor que merecen este tipo de investigaciones, consideraría pertinente seleccionar, como muestra para el estudio, a cuatro o cinco docentes y alumnos, respectivamente. Las entrevistas se llevarían a cabo, como decía, en un periodo amplio de tiempo, ya que, como investigador, necesitaría acudir al contexto donde hacer uso de este instrumento de investigación; no obstante, también se pueden realizar fuera de dicho contexto del centro, en un ambiente más informal, pero no por ello dotado de menos rigor y sustancialidad a la hora de conocer y acercarme a la mente de los informantes –docentes y alumnos- para conocer el significado y la dimensión que adquiere el tema investigado.

Para obtener la muestra, considero adecuado el hecho de seleccionar, en el campo de la docencia, tanto a hombres y mujeres; por un lado, que sean expertos/as en la materia que imparten, debido a la experiencia que les otorgan sus años como docentes; por otra parte, seleccionaré a profesores más noveles en este sentido, con pocos años en activo. Además, sería conveniente que en la muestra seleccionada, hubiese profesorado que haya tenido una formación económica y empresarial específica para cumplir con su labor de impartir docencia sobre este tipo de asignaturas; así como profesorado que, si bien imparte materias, explícitamente del campo económico y financiero, tiene una formación específica en otras materias diferentes a éstas.

De la misma manera, en lo que respecta al alumnado, seleccionaré a cuatro o cinco personas para adquirir la muestra mediante las entrevistas en profundidad, distinguiendo en género, procedencia, pertenencia a una u otra clase social, mayor o menor rendimiento académico, etc...

Mediante este sistema de entrevistas, pretendo acercarme al pensamiento del profesorado y el alumnado, para conocer, en ambos casos, cuáles son sus ideas con respecto al tema que nos ocupa; por un lado, a través del pensamiento pedagógico del profesorado, y lo que de él subyace, mientras que, por otra parte, resulta interesante conocer aspectos relacionados con la formación ciudadana que reciben los alumnos y alumnas, fundamentalmente ahora, cuando la actualidad está marcada por la ética del mercado en detrimento de la ética universal del ser humano, el lucro sin límites y el

desequilibrio entre las economías fuertes y las más débiles, saqueadas hasta la saciedad por el desenfreno capitalista. Desde este opaco panorama, arremete con fuerza el desempleo –principalmente entre los más jóvenes–, el auge de la pobreza y las desigualdades sociales, la injusticia...

En ambos casos, el ser humano y su percepción de la realidad en la que vive y actúa, es una fuente extraordinaria para realizar estudios relacionados con esta y otras temáticas. Así, Connelly y Clandinin (1995: 11; 12) afirman, este sentido que *“los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”*.

4.4.1.1.- EJES CENTRALES SOBRE LAS QUE SE CIMENTA LA ENTREVISTA

Iniciaré las entrevistas partiendo de una serie de ejes centrales sobre los que construir las preguntas que llevaré a cabo, tanto al profesorado como al alumnado. De estos ejes centrales, se desprenden cuestiones relacionadas con el pensamiento pedagógico del profesorado, acerca de lo que supone su práctica educativa, en relación al tema económico, y hacia las funciones para la incentivación del mercado laboral que, desde las directrices de los organismos economicistas expuestas y ampliamente desarrolladas en el estado de la cuestión, se asignan al sistema educativo. Por otra parte, en concordancia con los objetivos, se elaborarán unos ejes para indagar hasta qué punto afectan este tipo de criterios en la praxis del profesorado, así como para tratar de conocer la información de la que disponen al respecto, lo que puede ayudarme a comprender el grado de conciencia con el tema en cuestión, algo que quizá condicione su práctica educativa. Asimismo, para conocer la opinión de los y las estudiantes, al respecto de lo que supone una educación al servicio del mercado laboral, elaboraré otro eje de temáticas sobre los cuales construir las preguntas de las entrevistas que llevaré a cabo con ellos y ellas.

En ambos casos, es importante tener en cuenta que, durante las primeras entrevistas el investigador debe mostrarse un tanto desorientado, explicitando un desconocimiento sobre el tema a tratar, a la hora de realizar las preguntas al informante, predisponiéndose a aprender de él o ella. En este sentido, Coles (1971), aconseja cual debe ser el rol que adopte el investigador, afirmando que el trabajo de éste consiste en presentar vivas, hasta donde le resulte posible, un cierto número de vidas que confían en una persona como él, un extraño, un oyente, un observador, un curioso... *“Un sujeto que un montañés describió como uno que siempre vuelve y aparentemente no sabe exactamente qué quiere oír o saber”* (Coles, 1971: 39). De esta afirmación tan elocuente se desprende la idea de que, como entrevistador cualitativo tengo la ardua labor de conseguir que, por un lado, el profesorado comience a hablarme sobre su perspectiva acerca del tema que nos ocupa, sobre su experiencia y las ideas que de ella subyacen, evitando caer en el error de estructurar la conversación, o de definir lo que el/la docente debe decir, no obstante, es el investigador quien decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. De la misma forma, en lo que respecta a las entrevistas con alumnos y alumnas, es necesario resaltar que, tanto las cuestiones, como la actitud del investigador, deben evitar prejuzgar los conocimientos sobre el tema que pueda aportar el público estudiantil. En realidad, esta teoría es aplicable a las dos clases de informantes –profesores y alumnos–, aunque, si bien es cierto que el desarrollo del pensamiento pedagógico-político del profesorado puede aportarnos los datos más sustanciales, no debemos descartar, por medio de prejuicios, las aportaciones de los estudiantes. Así lo establecen Benney y Hughes, (1970: 140), cuando afirman que *“es necesario evitar cualquier forma de hostigamiento, si queremos que la gente se abra y manifieste sus sentimientos y opiniones. Debemos abstenernos de emitir juicios negativos sobre ella y de humillarla o acallarla.”*

Para completar el proceso de entrevistas con el **profesorado**, plantearía, entre otras, a modo orientativo, las siguientes cuestiones que conformarían los ejes centrales sobre los que, a posteriori, estructuraré las preguntas de la entrevista:

- *La mercantilización de la educación. Con qué propósito y para qué intereses.*
- *El reflejo de los discursos sobre la empleabilidad, según las teorías de las autoridades económicas europeas, en los documentos educativos. ¿Bajo qué presupuestos? ¿Con qué intenciones?*

- *Condicionamiento o determinación de la práctica educativa del profesorado*
- *La formación del profesorado y su función con respecto a las directrices a las que dicha práctica educativa se ve sometida.*
- *Enfoque pedagógico de conceptos como “mercado laboral”, “capital humano”, “empleabilidad”, “privatización”, “mercantilismo”, “mundo globalizado”...*
- ...

Por su parte, para intentar indagar sobre las ideas del pensamiento **estudiantil** en lo que respecta al tema en cuestión, plantearía, entre otros, ejes centrales como estos:

- *El sentido de lo que representa su formación: Intenciones que persiguen quienes les incitan a formarse.*
- *Su rol en el mundo como ciudadano/a.*
- *Los procesos de socialización conforme a los parámetros que establece el pensamiento hegemónico.*
- ...

Partiendo de ejes centrales como estos –pueden surgir más a medida que se profundice en el proceso de investigación- iniciaré el proceso de construcción de las preguntas para realizar las entrevistas, siempre teniendo en cuenta lo que supone llevar a la práctica este tipo de investigaciones, donde entrevistador e informante pueden derivar el tema a tratar por otros derroteros, contribuirían a establecer una alternativa en la interpretación de los datos obtenidos, si bien resulta oportuno afirmar que, aunque es aconsejable permitir al informante que hable y se exprese con total libertad, se pueden dar situaciones en las que debamos, como investigadores, hacer uso de altas dosis de paciencia, pues es el tema puede derivar hacia asuntos que tengan poco que ver con el mismo. En este sentido, Patton (1980), afirma que el entrevistador puede hacer uso de determinados gestos sutiles para reorientar el objeto de la investigación (dejando de asentir con la cabeza y tomar notas, cambiando de tema amablemente durante las pausas de la conversación...) Por otra parte, cuando el informante comienza hablar de un tema que nos pueda interesar, es recomendable no interrumpir la conversación, dejando que ésta fluya, introduciendo, si es preciso, gestos de simpatía u otras preguntas pertinentes que mantengan al entrevistado en la senda de lo que pretende transmitir, teniendo siempre presente que nuestra labor como investigadores cualitativos, es acudir al contexto en el que se dan cita seres humanos, que piensan, actúan, se relacionan..., para

“merodear” y así poder recoger unos datos –en este caso por medio de las entrevistas en profundidad- que después registrará para que el lector establezca su interpretación de los mismos.

4.4.2.- ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE DOCUMENTOS EDUCATIVOS

Para alcanzar acercarme al objetivo de conocer como están estructurados los documentos educativos, a nivel de Bachillerato, así como los contenidos que tratan, fundamentalmente con respecto al asunto económico, realizaré un análisis y una evaluación, sin tratar de perder la perspectiva de investigación cualitativa, de los documentos que rigen el sentido de la profesión docente y su actuación en el contexto del aula.

La Normativa Estatal y Autonómica, el Plan de Centro, las Programaciones de Aula, o la estructuración del Currículum, pueden resultar herramientas fundamentales con la finalidad de obtener unos datos que sirvan, a la hora de interpretar el resultado de la investigación, para contrastar con los testimonios de docentes y alumnos; en el caso del primero –el docente- para indagar de qué manera afecta la estructuración de estos documentos en su práctica educativa, y si éstos producen una confrontación entre el pensamiento pedagógico del docente, como ejecutor de los programas educativos y las directrices que marcan los órganos económicos que dictan los ejes principales de tales documentos. Por otra parte, resulta de interés conocer el rol que se le asigna, en esta documentación, al alumnado, inquiriendo hasta qué punto su función pueda quedar impresa, a la par que determinada, para convertirse en el capital humano que reclama el mercado laboral actualmente.

Para comprender los datos obtenidos, es necesario llevar a cabo un proceso de análisis cualitativo; esta comprensión está fundamentada en los propios datos que el investigador ha obtenido, desarrollándose a partir de los mismos. Taylor y Bogdan (1984: 159), se refieren a este proceso en los siguientes términos *“En la investigación cualitativa (...) el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo (...) se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.*

En este sentido, el análisis de los datos obtenidos, atraviesa, siguiendo a Taylor y Bogdan (1984), por diferentes etapas. En el primer caso, se trata de una fase de descubrimiento en progreso, en la cual se identifican los temas y se desarrollan conceptos. Seguidamente, en la segunda fase del estudio, se procede a codificar los datos y a obtener de ellos una comprensión más profunda del tema sobre el que se indaga. Por último, en la fase final, el investigador ha de tratar comprender los datos en el contexto del que fueron obtenidos; o en palabras de Deutscher (1973), el investigador, en esta última fase, tratar de relativizar sus descubrimientos. De esta manera, para la interpretación de los datos, resulta fundamental, como investigador, tener presente el marco teórico o estado de la cuestión, construidos ambos durante el transcurso de la investigación, en los que se recogen algunos de los supuestos teóricos asumidos, que, ineludiblemente, marcarán el este proceso interpretativo de los datos obtenidos para dotar de coherencia y rigor al diseño del proyecto.

4.4.2.1.- EL TRABAJO CON DATOS. 1ª FASE: IDENTIFICAR EL TEMA

En esta primera fase que he descrito someramente en el apartado anterior, se explicita una de las cuestiones más complejas en el proceso de investigación cualitativa. Generalmente, para cualquier investigador cualitativo novel, resulta laborioso reconocer las pautas que emergen de los datos que ha obtenido. Para superar este obstáculo, realizaré una labor de búsqueda de los temas que se aproximen a las cuestiones que ocupan el tema de mi investigación, realizando, de todas la maneras posibles, un examen de los datos recogidos.

Taylor y Bogdan (1984), exponen una serie de sugerencias que pueden ayudar a que el investigador identifique los conceptos que le sitúen en la senda sobre la que pretende llevar a cabo el estudio:

- ✓ *Leer repetidamente los datos.*- Esta resulta una labor que puede llevar al investigador a invertir semanas e incluso meses, antes de llevar a cabo el análisis intensivo de los datos.
- ✓ *Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.*- Resulta recomendable ir registrando cualquier idea importante que subyazca de la lectura y reflexión de los datos.

- ✓ *Búsqueda de temas emergentes.*- Los significados, el vocabulario, la estructuración de los programas educativos, las conversaciones con el profesorado, con los alumnos y alumnas..., nos pueden conducir a elaborar una confección de listas de las que posteriormente se desprendan algunos temas claves para las fases posteriores del trabajo con los datos.
- ✓ *Elaboración de tipologías.*- Clasificar y esquematizar los datos puede resultar provechoso a la hora de identificar temas y elaborar y desarrollar conceptos y teorías.
- ✓ *Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas.*- Los conceptos y proposiciones han de servir al investigador como instrumento vehicular para llevar a cabo la transición entre el proceso descriptivo y la interpretación de la teoría subyacente a los datos obtenidos.
- ✓ *Lectura del material bibliográfico.*- La lectura y el trabajo con otros estudios, proporcionan los conceptos fructíferos y la base sobre la que he construido diseño de este proyecto de investigación. En este sentido, debido a mi inexperiencia en la materia de investigación cualitativa, he dedicado buena parte del tiempo que me ha llevado a elaborar este dossier, en leer, detenidamente, estudios cualitativos, para comprender, de esta manera, como los investigadores analizan y presentan sus datos.

4.4.2.2.- 2ª FASE: CODIFICACIÓN DE LOS DATOS

La codificación es un proceso que contribuye a refinar las futuras interpretaciones de los datos: en este sentido, este proceso incluye reunir y analizar los datos de los que se desprenden los temas, las ideas, los conceptos, las proposiciones y las interpretaciones.

Siguiendo, nuevamente a Taylor y Bogdan (1984), estas son algunas de las pautas a seguir durante el proceso de codificación de los datos:

- ✓ *Desarrollo de categorías de codificación.*- Consiste en elaborar una lista con todos los temas, conceptos, interpretaciones..., para, a posteriori, agrupar, en diferentes categorías, los supuestos teóricos que contribuyan a establecer relaciones lógicas con el objeto de estudio.

- ✓ *Codificación de todos los datos.*- Resulta necesario codificar todas las notas extraídas de los documentos sobre los que se pretende llevar a cabo el análisis. A medida que se codifican los datos, es necesario refinar el esquema de la codificación; añadir, expandir, suprimir y redefinir las categorías.
- ✓ *Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.*- Se trata de una operación mecánica, mediante la cual reuniré los datos codificados pertenecientes a cada categoría, a través de la separación en carpetas de archivos, etc.
- ✓ *Ver qué datos han sobrado.*- Como investigador, puedo encontrarme con datos que no se ajusten a ninguna de las categorías codificadas. En este caso, dichos datos pueden reubicarse en otra categoría con la que a priori no tuviesen relación, o bien crear una nueva categoría para incluirlos.
- ✓ *Refinación del análisis.*- Durante el proceso llevado a cabo hasta ahora, encontraré situaciones en las que, gracias a la codificación y estructuración de los datos, pueda reelaborar mi análisis, viendo iluminados algunos temas que, al principio, parecían vagos y oscuros.

4.4.2.3.- 3ª FASE: RELATIVIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

En esta última fase, los datos son interpretados sobre el contexto en el que fueron recogidos, nunca fuera de él, ya que, la contextualización resulta un aspecto fundamental en el análisis cualitativo de documentos, para evitar caer en el prejuicio de establecer interpretaciones vagas sobre unos datos que se apartan del medio del cual se extraen y donde son llevados a la praxis.

Si sabemos todos los datos pueden resultar potencialmente valiosos; en este sentido, siguiendo a Taylor y Bogdan (1984: 171), *“todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos hay que detenerse en el modo en el que fueron recogidos (...) Solo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto...”* Estos dos autores, elaboran las consideraciones sobre las que descansan algunas de las teorías subyacentes a este proceso de relativización e interpretación de los datos:

- ✓ *Datos solicitados o no solicitados.*- Para descartar temas que, quizá guarden relación con el objeto de estudio y que hayan emergido espontáneamente, pero

que se alejen de las pretensiones que persigo como investigador. Esto, en el caso que nos ocupa, puede suceder debido a que tratamos un tema con amplio objeto de análisis, en el que es plausible, que se abran nuevas perspectivas de estudio.

- ✓ *Datos directos e indirectos.*- Se deben codificar, en el proceso de análisis de los datos, tanto las cuestiones directas como indirectas, relativas a un tema.
- ✓ *Las fuentes.*- Corremos el riesgo, de establecer una generalización en el proceso de análisis. Por esta razón, es necesario prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones, comunicando al lector de dónde salen los conceptos, proposiciones e interpretaciones sobre el tema objeto de estudio.
- ✓ *Los propios supuestos.*- Para cerrar, es necesario tener en cuenta un aspecto fundamental; ningún investigador carece de la ideología que conforma unos preconceptos mentales acerca del tema sobre el que elabora el estudio. Independientemente de los marcos teóricos sobre los que se sustenta la investigación, es inevitable establecer interpretaciones de los datos obtenidos, en base a los conocimientos culturales y supuestos teóricos relacionados con el objeto de estudio. La autorreflexión crítica, en este sentido, puede suponer un arma esencial para que, como investigadores, seamos capaces de evitar ser parciales con respecto a un tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benney, M. y Hughes, E. C. (1970) “*Of sociology and the interview*”, N. K. Denzin (comp), *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago, Aldine, págs. 175-181.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1975). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*, New York, Wiley.
- Bunge, M. (1983) *Teoría y realidad*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Coles, R. (1971) “*The South goes North*”, Boston, Little, Brown, 1971a.
- Deutscher, I. (1973) *What we say/ What we do: Sentiments and Acts*, Glenview, Ill., Scott, Foresman, 1973.
- Dewey, J. (1958) *Art as Experience*, New York, G. P Putnam’s Sons (Trabajo original publicado en 1934).
- Erickson, F. et alius, (1980) “*Field work in educational research*” (ocasional paper. Nº 36). East Lansing. Michigan: The institute for research on teaching. Michigan State University.
- Fernández Enguita, M. (1985) *Cualquier día, cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela*. Arbor. Nº 477. Pp 57-87. Septiembre. Madrid.
- Fernández Sierra, J. (2011) *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Aljibe. Málaga.
- Guerrero López, J.F. (1987) *La investigación etnográfica en el ámbito educativo*. En *Revista de Investigación en la Escuela*. Nº3, 1987. Pp 12-18.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Guba, (1983) Op. Cit. (1983): Pérez Gómez/Gimeno Sacristán.
- Hirtt, N. (2003) *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Universitaria. Madrid
- LeCompte, M.D. (1995) *Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Nº1, Volumen 1.
- Olaz, A. (2008). *La entrevista en profundidad*. Septem Ediciones. Oviedo.

- Patton, M.Q. (1980) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications, 1990.
- Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*. En *Infancia y Aprendizaje*. 1988. Pp. 42, 37-63. ISSN 0210-3702.
- Rodríguez Gómez, G. (1996) *Metodología de Investigación Cualitativa*. Aljibe. Granada.
- Sherman, R.R. y Webb, R.B. (1988). *Qualitative research in education: A focus*. En Sherman, R.R. y Webb, R.B. (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. New York: The Falmer Press, pp. 2-22.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós, 1992.
- Torres Santomé, X. *Neoliberalismo y tergiversación de las finalidades de los sistemas educativos*. Prólogo de la obra de Fernández Sierra, J. (2011: pp 11; 12) *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Aljibe. Málaga.
- Verdú, V. (2009) *El capitalismo funeral. La crisis o la tercera Guerra Mundial*. Anagrama. Barcelona.
- Wilson, S. (1977) *The use of ethnographic techniques educational research*. Winter. Vol. 47. Nº 2. Pp 245-265. Center for new school.
- Wilcox, K. (1982) «*La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión*», en H. Velasco (y otros), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta, 1993 (95-126).
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós. Barcelona.

REFERENCIAS WEB

- www.elpais.com
- www.mecd.es

