



## LA SOCIOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: APORTACIONES AL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE CAMBIO

XAVIER BONAL (\*)

### INTRODUCCIÓN

La teoría sociológica de la educación ha dedicado escasa atención al estudio del cambio educativo. El desarrollo de los paradigmas teóricos de la disciplina ha delimitado el tipo de objetos de estudio y las reformulaciones del mismo, tendiendo a excluir el análisis concreto del cambio o supeditándolo a las premisas básicas de la teoría. De hecho, la interpretación de cómo cambia la educación pocas veces está incluida en las propias formulaciones teóricas y debe ser deducida a partir de los argumentos básicos de cada teoría. Desde posiciones deterministas, por ejemplo, el estudio de las transformaciones en la estructura y contenidos del sistema educativo se subordina a las necesidades orgánicas de la sociedad, sean éstas interpretadas en términos de equilibrio social necesario para el mantenimiento del orden moral (caso del funcionalismo de raíz durkheimiana), de las necesidades técnicas del sistema productivo (casos del funcionalismo techno-económico y de la teoría de la correspondencia) o como consecuencia de la apropiación de la legitimidad de la transmisión cultural por parte de determinadas clases o fracciones de clase (caso de la teoría de la reproducción). Las aproximaciones etnográficas o interaccionistas al

estudio de la educación, por otro lado, ponen énfasis en las perspectivas de los agentes y en la interacción cotidiana que tiene lugar en las propias instituciones educativas para explicar la dinámica del cambio educativo. Tal dinámica se remite en última instancia a procesos micropolíticos en la escuela (Ball, 1989) o a estrategias de adaptación y resistencia de los actores educativos (Pollard 1984; Woods 1985).

Roger Dale ha señalado cómo ambos tipos de aproximaciones consiguen acercarnos a explicaciones parciales del cambio, incapaces de poner en relación los niveles macro y microsociológicos. Las primeras pueden proporcionarnos interpretaciones sobre la delimitación estructural que está en la base del origen del cambio, pero no pueden explicar «nada en particular» (Dale, 1989, p. 25). Las segundas consiguen dar cuenta del cambio cotidiano, pero no nos acercan a los factores que lo contextualizan, lo hacen posible o lo delimitan. Son limitadas para, como señala Bernstein, proporcionarnos conceptos capaces de explicar lo macro en lo micro y viceversa (Bernstein, 1993). Para una correcta comprensión del cambio educativo (o del cambio social) los planos de análisis macro y microsociológicos deben relacionarse de forma dinámica. Y es más, deben

(\*) Universidad Autónoma de Barcelona.

proporcionarnos un marco útil no solamente para describir sino para *explicar* las transformaciones en los contenidos de los cuatro sistemas de mensajes de los sistemas de enseñanza: currículum, pedagogía, evaluación y organización y gestión. O, lo que es lo mismo, un marco capaz de explicar no sólo la *forma* sino también el *porqué* del cambio.

La omisión en la teoría sociológica de la educación de los aspectos políticos de la misma es, en mi opinión, el factor fundamental que limita la capacidad de muchas teorías para dar cuenta de los procesos de cambio de los sistemas de enseñanza. En efecto, las teorías dominantes en sociología de la educación o bien han prescindido del hecho de que la educación es parte del Estado o bien han incluido un análisis del Estado como si se tratara de un macroactor con intereses homogéneos, normalmente al servicio del capital y de la reproducción del modo de producción. Considero que la superación de esta limitación exige profundizar en lo que podemos denominar la sociología de la política educativa, esto es, el análisis del papel del Estado en educación a partir del estudio de la lógica que rige la formación de políticas y de los condicionantes que contextualizan sus procesos de aplicación. Estudios recientes de diversos autores nos muestran cómo este parece ser uno de los escenarios de análisis más importantes en la sociología de la educación actual, el cual está proporcionando explicaciones de los procesos de cambio mucho más satisfactorias que las deducibles de las teorías dominantes de la disciplina.

Por lo demás, el estudio del cambio educativo, y de las reformas en particular, se sitúa en el corazón de los retos que nos plantea la teoría sociológica contemporánea, esto es, la necesidad de no reducir las explicaciones sociológicas de la realidad social a partir de planteamientos deterministas o voluntaristas. La dinámica de estructuración es especialmente relevante

para la comprensión del cambio social, donde se pone de relieve cómo los actores sociales son estructurados y estructurantes de la vida social (Giddens, 1984).

Con este objetivo estructuraré el trabajo en cuatro apartados:

- Una breve exposición sobre las limitaciones de las teorías que, desde una perspectiva determinista, plantean interpretaciones del cambio educativo.
- Una revisión y valoración de tres aportaciones de la sociología de la política educativa desde las que es posible realizar otro tipo de aproximación al análisis del cambio educativo.
- Una interpretación de la lógica de actuación del Estado en educación en las reformas de los años sesenta y setenta en los países avanzados y de los factores que explican la crisis de dicho modelo de intervención.
- Un análisis del modelo de intervención del Estado en educación que se deduce de las reformas de finales de los años ochenta y noventa en los países capitalistas avanzados.

Se trata, por lo tanto, de introducir en primer lugar una reflexión teórica (apartados 1º y 2º) que posteriormente intentará reforzarse con un análisis de las tendencias generales hacia las que avanzan las reformas educativas actuales (apartados 3º y 4º). Este análisis aplicado no pretende ser omnicompreensivo sino mostrar las posibilidades de un tipo de aproximación que puede abrir el campo a análisis más concretos de los procesos de cambio en sistemas educativos específicos.

#### LAS LIMITACIONES DE LAS TEORÍAS ESTRUCTURALISTAS PARA LA EXPLICACIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO

Los argumentos proporcionados por el funcionalismo tecnológico o las teorías de

la reproducción y la correspondencia resultan limitados para la explicación del cambio de la estructura y contenidos de los sistemas educativos. Desde la «nueva sociología de la educación» (Young, 1971) hasta la teoría de las resistencias (Giroux, 1983; Apple, 1988) o las teorías sobre la educación y la reproducción de los géneros (MacDonald, 1980) se han realizado críticas al carácter cerrado de aquellas teorías. En sus argumentos destaca la crítica a la omisión del análisis de las prácticas escolares o la imposibilidad de dar cuenta de las desigualdades educativas diferentes a las derivadas del origen de clase de los individuos (Flecha, 1992). Bernstein, por su parte, ha señalado cómo las teorías de la reproducción (entre las que incluye sus primeros trabajos) relegan el análisis del cambio educativo a la transformación de la base social de la producción (Bernstein, 1990, p. 18). Ello es así, según el mismo autor, porque las teorías de la reproducción no están interesadas en la descripción del dispositivo de transmisión, sino «únicamente en el diagnóstico de su patología» (Bernstein, 1990, p. 20).

Lo que subraya la crítica de Bernstein es que probablemente no debemos hablar de teorías erróneas, sino limitadas para explicar determinados fenómenos educativos, entre otros el del cambio. Consideremos, por ejemplo, la explicación de tipo funcionalista-tecnológico como marco interpretativo de las nuevas necesidades de la formación polivalente para el sistema productivo y su impacto sobre el discurso educativo público y sobre la orientación de las reformas educativas. Sin duda, las transformaciones en la organización del trabajo o en los requerimientos de cualificación derivados del uso y aplicación de nuevas tecnologías a la producción, impactan en alguna medida en la estructura y contenidos de los sistemas educativos. Es más, la revalorización de las teorías del capital humano en los años noventa es perceptible en las recomendaciones de

organismos internacionales como la OCDE (1991) o de la Unión Europea (Rodríguez Guerra, 1995) sobre las necesidades de flexibilizar la formación proporcionada por los sistemas educativos.

Sin embargo, partiendo de este marco de análisis es imposible realizar la interpretación global del cambio curricular como el producto de estas necesidades. Porque si la flexibilidad en la producción requiere flexibilidad en la educación, ¿cómo explicar el mantenimiento de itinerarios académicos y profesionales con contenidos y pedagogías diferentes y relativamente excluyentes entre sí?, ¿cómo se traduce la flexibilidad en el trabajo en el currículum educativo?, ¿se trata de flexibilidad en la estructura (diseño propedéutico de los itinerarios) o en los contenidos (mayor optatividad) del sistema de enseñanza?

Un ejercicio parecido puede realizarse tomando como marco de referencia la explicación determinista cultural de Bourdieu y Passeron sobre el sistema de enseñanza. Si el objetivo de la educación escolar es preservar las necesidades de la institución escolar, la distinción académica y la cultura escolar como cultura dominante, ¿cómo entender que en todos los sistemas educativos asistamos a la introducción de cambios en la transmisión escolar en los que se incluyen temas transversales en el currículum que aproximan la escuela a la vida y rompen en cierto modo el aislamiento cultural de las instituciones educativas? o, ¿es posible interpretar, como hace Julia Varela (1991), los nuevos cambios pedagógicos únicamente como la adaptación de la transmisión cultural al *habitus* de las nuevas clases medias? Y si es así, ¿qué sentido tiene la extensión de la enseñanza obligatoria para abrir el abanico de oportunidades educativas?

Por otra parte, la aplicación de la teoría de la correspondencia al análisis de los cambios educativos actuales nos llevaría a reducir el análisis de las reformas al dominio de determinados intereses de la clase

capitalista, o a nuevas formas de explotación que requieren modificaciones en el currículum oculto que transmiten las instituciones educativas. Sin embargo, como se pregunta Dale (1989), ¿es posible considerar de forma homogénea los intereses de la clase capitalista?, ¿qué fracción de capital es la dominante? ¿cómo ejerce ese poder e influye sobre la orientación de la política educativa? Por otra parte, si asistimos a procesos de mayor internacionalización del capital y globalización, ¿por qué observamos formas de respuesta relativamente diferentes en las reformas educativas recientes de los distintos Estados?, o ¿por qué están los Estados interesados en preservar un currículum «nacional»?

También en este caso existen interpretaciones de las reformas educativas a partir del principio de correspondencia entre educación y producción. Sarup (1990), desde un punto de vista teórico, o los primeros trabajos de Fernández Enguita (1987) sobre la aplicación experimental de la Reforma de las Enseñanzas Medias en España, parten de la lógica de la correspondencia para interpretar los cambios en el discurso o en las mismas prácticas educativas como cambios que no alteran las funciones básicas de reproducción y selección del sistema educativo, o que incluso las perfeccionan para otorgar mayor credibilidad al principio educativo meritocrático (Fernández Enguita, 1987, p. 97).

En definitiva, las explicaciones estructuralistas no consiguen dar respuesta a algunos interrogantes anteriormente planteados o acaban por «acomodar» las interpretaciones de los cambios educativos al principio causal sobre el que se fundamenta la teoría, sea éste el cambio tecnológico, la reproducción de la cultura dominante o la reproducción de las relaciones sociales de producción. La interpretación de los cambios curriculares, pedagógicos o de organización escolar encuentran sus límites en la misma función social para la que la escuela es creada: la formación del capital hu-

mano, la transmisión del *habitus* o la socialización de los individuos al puesto de trabajo. Incluso las revisiones de las posiciones más deterministas del neomarxismo (Bowles & Gintis, 1983 y 1986; Carnoy & Levin, 1985; Fernández Enguita, 1985) que desarrollan más la idea de contradicción para entender la existencia de cambio educativo son insuficientes para dar cuenta de la lógica que orienta la toma de decisiones políticas en educación y la orientación de las reformas.

#### LAS APORTACIONES DE LA SOCIOLOGÍA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La tradición académica de la sociología de la educación está siendo especialmente cuestionada en la actualidad. Dos aspectos parecen estar en la base de esta crisis. Por una parte, las aportaciones de la teoría sociológica contemporánea que ponen de relieve los límites del estructuralismo para explicar las transformaciones sociales aceleradas. Por otra parte, en el ámbito concreto de la educación, la emergencia de una línea de investigación sobre la sociología de la política educativa, cuyo objeto de estudio fundamental es el proceso de formación y aplicación de políticas de enseñanza. Nos ocuparemos de señalar las aportaciones más sobresalientes de esta línea de desarrollo teórico y empírico para constatar cómo nos pueden acercar a marcos interpretativos más adecuados de las reformas educativas.

#### LAS APORTACIONES DE ROGER DALE AL ANÁLISIS DEL PAPEL DEL ESTADO EN EDUCACIÓN

El análisis de Dale (1989) pone de relieve las limitaciones de la teoría de la correspondencia para interpretar el cambio. La principal aportación de Dale al análisis

sociológico de la educación es sin duda el tratamiento en profundidad del papel del Estado. A partir de las aportaciones recientes de la teoría del Estado moderno Dale consigue desarrollar una teoría de la intervención del Estado en educación que supera las limitaciones de la teoría de la correspondencia. Este autor no rechaza las funciones de reproducción social que la teoría de la correspondencia asigna al sistema educativo, pero introduce aspectos en el análisis que cuestionan las explicaciones reduccionistas sobre la acción pública en educación. De sus aportaciones cabe destacar tres aspectos fundamentales:

- La incorporación de las necesidades de legitimación del propio Estado en las sociedades modernas como elemento fundamental del análisis de la intervención pública en educación. Siguiendo a Offe (1990), Dale destaca cómo una de las características fundamentales de la intervención pública en las sociedades modernas, en las que la presencia del Estado se incrementa de forma notable en los ámbitos de la producción y de la reproducción social, es la necesidad de legitimar sus propias acciones. Esto es significativamente diferente al planteamiento de Carnoy y Levin (1985) sobre la doble función del sistema de enseñanza: <sup>1</sup> la de favorecer el proceso de acumulación de capital y la de responder a las demandas democráticas de la sociedad. En la gestión del sistema

educativo el Estado puede enfrentarse a sus propias necesidades de legitimación que pueden responder a contradicciones originadas por su propia acción y no como consecuencia exclusivamente de condicionantes externos<sup>2</sup>. Puede existir lo que Offe denomina una «crisis en la gestión de la crisis» en el interior del propio Estado. Existen estrategias de intervención, por lo tanto, que pueden responder a la necesidad de compensar el déficit de legitimación del propio sector público. En la misma línea de análisis, por ejemplo, Weiler (1989) utiliza el concepto de «legitimación compensatoria» para interpretar las políticas educativas recientes en Francia o Alemania<sup>3</sup>.

- La identificación de los «problemas básicos» del Estado en educación (apoyar el modo de producción, garantizar un contexto para su reproducción y legitimar el modo de producción y a sí mismo) no presupone la forma en que el Estado dará respuesta a los mismos. Las características del modelo de crecimiento económico, la propia estructura y organización del sistema educativo, el papel de los sindicatos de la enseñanza, etc. son factores que condicionan la intervención del Estado en educación. No existe, en consecuencia, un modelo de intervención preescrito que garantice la mejor

---

(1) El planteamiento de Carnoy y Levin es parecido al de Bowles & Gintis (1986), posterior a su autocrítica de la teoría de la correspondencia. Según estos autores, la contradicción fundamental que delimita la acción del Estado se sitúa en la dicotomía entre *derechos de propiedad* y *derechos de la persona*.

(2) El ejemplo más claro de esto es la necesidad del propio Estado de responder a sus propios problemas de financiación, cuestión que no tiene una relación directa e inmediata con el proceso de acumulación o con las necesidades de democratización del sistema.

(3) Véase un análisis parecido al de Hans Weiler para el caso español en BELTRÁN (1991).



respuesta<sup>4</sup> ni un único factor causal que esté en la base del cambio educativo.

- La idea de *mandato* del sistema educativo, como el conjunto de expectativas que la sociedad deposita en el sistema educativo, permite introducir la consideración de la variabilidad de los objetivos políticos de la educación (esto es, la necesidad de contextualización histórica en la interpretación de los objetivos de la intervención pública en educación). En la constitución del mandato, por lo tanto, no sólo intervienen factores de tipo económico<sup>5</sup>. Dale subraya, además, cómo especialmente en situaciones de crisis el Estado interviene activamente en la definición o reconstrucción del mandato, cuestión que otorga extraordinaria importancia a la función de regulación social del propio discurso educativo.

El análisis de Dale es más amplio. Sin embargo, los elementos destacados ofrecen una nueva vía de aproximación al estudio de la política educativa que permite cuestionar el principio de correspondencia positiva entre educación y producción (Fritzell, 1987). Sus aportaciones, por otra parte, no se quedan exclusivamente en el plano teórico. En efecto, Dale aplica su marco teórico al análisis de los cambios en la política educativa británica desde la finalización de la II Guerra Mundial hasta la

actualidad, donde muestra los procesos de constitución del modelo de intervención y los factores que originan el cambio de mandato del sistema educativo.

## EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE INTERÉS

Otra línea de análisis emergente en los últimos años se centra en el estudio de los diferentes grupos de interés en educación y su nivel de influencia sobre la política educativa. Autores pertenecientes a la tradición educativa etnográfica critican el trabajo de Dale por considerarlo excesivamente estructuralista (Bowe *et al.*, 1992; Ball, 1994). En él no aparecen los propios actores cuyos discursos subyacen a la toma de decisiones políticas en educación.

Las teorías del control del Estado dibujan la formación de políticas alejada de su aplicación. Las políticas son «aplicadas» sobre la gente por un conjunto de legisladores cuyo rol está perfectamente especificado en la legislación (Bowe *et al.*, 1992).

Los actores pueden influir en la toma de decisiones o estar *dentro* de los propios aparatos del Estado (Ozga, 1987). El análisis de la propia orientación de la política educativa debe realizarse, en consecuencia, a partir del análisis e intersecciones entre discursos educativos que penetran en la propia producción de los textos, en su distribución y en su aplicación. En sus últimos trabajos, Apple, por ejemplo, se aproxima a esta orientación. Su análisis del currículum oficial le lleva a analizar los intereses latentes en la producción de los textos es-

(4) Sobre este aspecto Dale aprovecha el análisis de Offe sobre los diferentes problemas que comportan los modelos de intervención de tipo *burocrático*, *racional* o *participativo* (DALE, 1989, p. 29).

(5) Tómese como ejemplo la diferencia de objetivos políticos de la intervención pública en educación en España durante la transición democrática y en la actualidad como muestra de variación del mandato. La necesidad de compensación de los déficits de provisión del servicio en la etapa democrática conlleva un modelo de intervención en el que el Estado debe asumir un papel activo en educación, compensando su papel históricamente subsidiario. Este mandato difiere notablemente del actual en el que existen claras tendencias desreguladoras (GIMENO SACRISTÁN, 1994).

colares (Apple, 1989) y en la producción de informes oficiales que orientan la posterior producción de políticas (Apple, 1996)<sup>6</sup>.

Ball (1990) o Lawton (1993), por su parte, realizan el análisis de los grupos de interés de la política educativa británica, las características de sus discursos y su influencia sobre la Reforma Educativa de 1988. Lo más destacable de su análisis es cómo la orientación dominante de esta Reforma es el producto de dos discursos que presentan contradicciones entre sí. Ball observa en la *Education Reform Act* de 1988 un cambio en el modelo de regulación de la reproducción social que denomina postfordista (Ball, 1990, p. 124). La base del «nuevo vocacionalismo» de la reforma (nueva definición de la relación entre formación y trabajo basada en la preparación de trabajadores multicualificados capaces de innovar y mejorar procesos y productos) es el resultado de los intereses de los *industrial trainers*, orientados al conocimiento aplicado y a una respuesta flexible del sistema educativo a las transformaciones económicas aceleradas, y de los *cultural restorationists*, interesados en el *back to basics*, la alta cultura y la excelencia académica.

Pocos análisis de este tipo se han realizado para el caso español. Los más destacables, aunque fundamentalmente descriptivos, surgieron como consecuencia del controvertido proceso de debate y aprobación de la LODE (Boix y García 1985; Boix, 1992), momento en el que se polarizan y visibilizan las posiciones divergentes de los diferentes grupos de interés, situados fundamentalmente entre la defensa de un modelo de escuela pública o privada.

Sin pretender entrar en el análisis de Ball o en el análisis del mapa de los grupos

de interés en España, lo que es destacable de este tipo de aportaciones es que los propios discursos e intereses que informan la producción de reformas pueden no ser completamente coherentes. La etnografía de la toma de decisiones políticas, por lo tanto, puede hacer posible observar la construcción de equilibrios y negociaciones entre grupos de interés contrapuestos que expliquen tanto el proceso de generación de políticas como su proceso de aplicación.

#### LA REFORMA COMO DISCURSO DE REGULACIÓN SOCIAL

Una última línea de análisis teórico y empírico se centra en el estudio del poder regulador de la reforma sobre las actitudes y comportamientos de los individuos. El cambio educativo, en este sentido, no es solamente una respuesta a las condiciones económicas y políticas sino también una forma de estructuración de la experiencia de los sujetos. Esta es, por ejemplo, la línea de análisis desarrollada por Popkewitz (1988 y 1994) o por Bernstein en sus últimos trabajos (Bernstein, 1993 y 1996). El propio discurso educativo y sus recomendaciones pedagógicas «tienen consecuencias significativas tanto para la legitimación como para la estructuración del yo». (Popkewitz, 1994, p. 154). Popkewitz muestra, por ejemplo, la importancia de las reformas curriculares de los años sesenta en la construcción del «individualismo posesivo» (como conjunto de capacidades innatas de las que el individuo es el único propietario), principio fundamental para garantizar la hegemonía del modelo educativo meritocrático.

(6) LADWING (1994), por su parte, a partir de la teoría de los campos de actividad de Bourdieu, analiza la construcción de los informes de política educativa estadounidenses partiendo del análisis de los distintos intereses en el campo de elaboración de la política educativa.

En este sentido, las reformas educativas, y el discurso educativo en general, no son exclusivamente un producto político que tiene efectos inmediatos sobre las prácticas sociales. El propio discurso educativo tiene capacidad estructurante de la experiencia porque lo que hace es fijar los límites de lo posible y pensable. Las aportaciones de Bernstein sobre la creciente autonomía del campo de control simbólico sobre el campo de producción demuestran la importancia de agentes especializados en el campo de la producción de discursos cuyos intereses pueden tener solamente una correspondencia indirecta con los del campo de la producción. Son, en palabras del propio Bernstein, agentes recontextualizadores de la producción de discursos, cuya función es traducir el conocimiento científico en conocimiento educativo. Este proceso de recontextualización posiciona a transmisores y receptores en una relación educativa determinada y jerarquizada, definidora de lo que es posible, correcto y necesario aprender así como de la forma en que hay que hacerlo<sup>7</sup>. El discurso pedagógico, por lo tanto, tiene capacidad estructurante de actitudes y comportamientos decisivos en la relación educativa cotidiana.

En definitiva, lo más destacable de las tres líneas de análisis referidas es que a partir de ellas puede enriquecerse notablemente el análisis del cambio educativo. La incidencia, aunque desigual, en los aspectos políticos e ideológicos de la educación permite reconocer las limitaciones de las interpretaciones estructuralistas del cambio educativo y nos pueden aproximar a respuestas más ajustadas a los interrogantes anteriormente planteados.

Por otra parte, más que excluyentes entre sí, las aproximaciones teóricas revisadas son complementarias en la medida en

que ponen énfasis en los distintos aspectos del déficit de las interpretaciones estructuralistas del cambio. No se trata, por lo tanto, de elegir una u otra perspectiva de análisis, sino de tener en cuenta sus aportaciones para el análisis de las tendencias de las reformas educativas recientes.

#### EL MODELO DE INTERVENCIÓN PÚBLICA DE LOS AÑOS SESENTA

Es conocido el contexto social y económico en el que se desarrollaron las reformas comprensivas en Europa durante la década de los sesenta. En plena expansión de los Estados de Bienestar y de las políticas keynesianas, el modelo de intervención pública en educación fue el resultado de la confluencia de razones políticas, económicas, sociales e ideológicas. Desde el punto de vista del Estado, la inversión en educación es a la vez un mecanismo de apoyo a las necesidades de desarrollo económico y a las propias necesidades de legitimación (en la medida en que existe un reconocimiento social de la contribución de las credenciales educativas a la movilidad social que hace aumentar la demanda de educación). La etapa expansionista del gasto público, por otra parte, permite a los estados de los países más desarrollados responder al aumento permanente de la demanda educativa.

En este contexto, la orientación política de las reformas comprensivas condensará principios igualitarios –la educación es un derecho paralelo al de la ciudadanía– y *fabianos* –la educación como utilidad social para la distribución de las aptitudes– (Finn *et al.*, 1977), o, lo que es lo mismo, la condensación de los principios de la Escuela Democrática y de la Escuela Meritocrática (Stoer, 1994).

---

(7) Véase, a modo de ejemplo, la aplicación del marco teórico de Bernstein al análisis del discurso pedagógico oficial de las reformas educativas recientes en Colombia realizado por MARIO DÍAZ (1994).



El modelo de reforma resultante de estas condiciones puede sintetizarse en los siguientes puntos:

- La extensión del período de enseñanza obligatoria y gratuita hasta la edad de entrada en el mercado de trabajo (Coleman, 1972).
- El establecimiento de un tronco curricular homogéneo para todos los estudiantes como garantía de la igualdad de oportunidades y de la homogeneidad cultural de los ciudadanos<sup>8</sup>.
- La reformulación tecnocrática de un currículum por objetivos, bajo la creencia compartida de que los estudiantes deben aprender las materias necesarias para la posterior especialización profesional.
- El establecimiento de un modelo de administración educativa donde es el Estado el que garantiza el cumplimiento del principio de igualdad educativa (independientemente del nivel de centralización o descentralización de los sistemas educativos).

Por otra parte, el poder discursivo de las reformas de los sesenta, como señala Popkewitz, encuentra su espacio como respuesta a la creciente profesionalización de la vida social, al papel de la ciencia en la dinámica de expansión económica y a las propias expectativas de la población en las posibilidades de la educación. Son varios los autores que han subrayado la aplicación parcial, la no aplicación o los efectos limitados de las reformas comprensivas (Weiler, 1989; Derouet, 1991). Sin embargo no por ello dejan de tener su importancia sobre la actitud y disposición de los individuos. Popkewitz lo expresa de este modo:

Aunque hay pruebas significativas de que los programas de reforma sólo llegaron a

ponerse en práctica de forma intermitente en las clases, sus mayores efectos hay que situarlos en sus cualidades normalizadoras. Las nuevas reglas y obligaciones del saber profesionalizado proporcionaron distinciones más perfeccionadas para la organización de los procesos mediante los que se configuraba la identidad en las escuelas. La construcción del saber sobre las disciplinas incorporaba definiciones funcionales y pragmáticas, vinculándose la competencia con una visión del yo en cuanto poseedor de cualidades concretas y taxonómicas que podían ordenarse y regularse (Popkewitz, 1994, p. 161).

La eficacia de las reformas comprensivas, por lo tanto, no hay que situarla únicamente en el plano de la eficiencia económica y de las necesidades de legitimación política e ideológica del Estado, sino también en la capacidad reguladora de las disposiciones y actitudes individuales para la necesaria adaptación al doble principio de la educación como garantía para la igualdad de oportunidades y como legitimación de las desigualdades sociales.

#### LA CRISIS DEL MODELO DE CONSENSO

Lógicamente, este modelo de consenso relativo sobre la intervención del Estado en educación es sostenible, como señala Dale, en unas condiciones económicas y sociales muy concretas que posibilitan la respuesta a las expectativas de los distintos grupos sociales sobre el sistema educativo (Dale, 1989, p. 103). La ruptura de estas condiciones en los años setenta está en la base de la crisis del mandato y de la reconstrucción de la agenda política en educación (y, por lo tanto, de la orientación de las reformas educativas).

El mantenimiento del mandato depende, por lo tanto, de un tipo de condiciones

(8) SANTOS (1991), por ejemplo, utiliza el concepto de «ciudadanía estatizante» para designar el modelo de ciudadano impulsado por el discurso político.

económicas, sociales e ideológicas cuya fractura se materializa a finales de los años sesenta. En este contexto, es la imposibilidad de mantener los principios meritocráticos y democráticos que sustentan el establecimiento de las reformas comprensivas lo que origina la crisis del modelo de intervención del Estado en educación. Analíticamente, pueden distinguirse cuatro grandes contradicciones ilustrativas de esta crisis.

- En primer lugar, es localizable una contradicción de tipo *económico*. La dimensión económica de la educación hace referencia tanto a las necesidades de financiación del propio sistema como a la función externa de la educación para el desarrollo productivo. La crisis económica de los años setenta y la emergencia de críticas sobre la formación deficiente proporcionada por el sistema educativo acentúa la contradicción entre expansión y crisis de la educación: cuanto mayores son las presiones sociales que responsabilizan a la educación de la crisis económica y que, por lo tanto, solicitan cambios, menores son las posibilidades de financiación de dichos cambios. Es precisamente en situaciones de crisis cuando emergen los discursos e intereses que han permanecido latentes en situación de expansión, cosa que explica, por ejemplo, la creciente emergencia del nuevo discurso «vocacionalista» de la educación (Ball, 1990).
- Una segunda contradicción es de tipo *social*. La crisis de la educación no es solamente una crisis de tipo económico. Es también una crisis en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades. La sobreeducación, el incremento del paro juvenil, la persistencia de situaciones de marginación de los

grupos sociales más desfavorecidos, etc. constituye otra fuente de conflictos y de ruptura de la armonía necesaria para el mantenimiento del orden social. Es más, lejos de contraerse, la demanda educativa se mantiene e incluso se intensifica: aunque la inversión en educación no sea una condición suficiente para la movilidad social, la persistencia de la demanda pone de relieve como sí es una condición necesaria o, como señala Thurow, una estrategia defensiva. En definitiva, cuanto más se constatan los efectos limitados de la educación para la movilidad social, mayores son las presiones de los grupos sociales más desfavorecidos sobre la inversión pública educativa. Hay que señalar además, la importancia de la producción sociológica crítica emergente en los años setenta, demostrativa de la función de reproducción social del sistema escolar. El mantenimiento de fuertes desigualdades sociales en el sistema de enseñanza cuestiona el mismo principio meritocrático de la escuela de masas y agrava la crisis de legitimación del Estado.

- Una tercera contradicción es de tipo *político-ideológico* y hace referencia a las necesidades de legitimación del propio Estado. La constitución del mandato educativo de los sesenta trae consigo una enorme responsabilidad del Estado en educación a la que éste responde fundamentalmente por medio de una racionalidad burocrático-asignativa. Se trata de un modelo que se ajusta tanto al principio del Estado como principal responsable de la provisión y administración de la educación como a la respuesta a las deman-

das procedentes de administraciones locales o de los propios trabajadores de la enseñanza. La imposibilidad económica (e ideológica) de seguir dando respuesta a todas las demandas cuestiona la propia eficacia del modelo asignativo. Sin embargo, la sustitución de mecanismos de asignación normativa, basada en *inputs*, por mecanismos de asignación productiva, basada en *outputs*, no es automática. Dos tipos de problemas caracterizan esta transición: por un lado, la dificultad de modificar una racionalidad política de asignación de recursos hasta entonces definidora de la intervención del Estado<sup>9</sup>; por otro lado, el significativo conflicto social potencial que se deriva de este cambio de lógica, en la medida en que disminuye el impacto redistributivo del gasto público y se introducen agravios comparativos entre las distintas «clientelas» del sistema educativo.

- Finalmente, una última contradicción es de tipo cultural, y guarda relación con el modelo de homogeneidad cultural que se desprende de las reformas de los sesenta. Se trata de un modelo que es importante para el establecimiento del concepto de ciudadanía, del mantenimiento de la identidad nacional e incluso para el desarrollo de la ideología meritocrática. Uno de los derechos de la ciudadanía es el del acceso a la cultura, entendida ésta como cultura nacional. Por ejemplo, las políticas multiculturales de estos años son políticas asimilacionistas, esto es, ocupadas en garantizar la integración del inmigrante por medio del acceso a la cultura de acogida. Este modelo, no obstante, entra progresivamente en contradicción con los cambios sociales: los movimientos migratorios Sur-Norte y la influencia de nuevos movimientos sociales en educación que cuestionarán el carácter androcéntrico y etnocéntrico del currículum y de la pedagogía, cuestionan el modelo de integración de la educación y reivindican espacios para la diferencia y diversidad cultural. La homogeneidad cultural del mandato anterior, por lo tanto, deja de ser progresivamente válida en una sociedad cada vez más diversa culturalmente.

Estas contradicciones de diversa naturaleza son un aspecto clave para interpretar sociológicamente las tendencias de las reformas educativas en la actualidad. Las dificultades en la gestión de estas crisis constituyen el punto de partida fundamental desde el que entender la progresiva reestructuración de los mandatos de los sistemas educativos, es decir, el establecimiento de las nuevas políticas educativas en los años ochenta y noventa. Lógicamente, estas contradicciones no pueden predecir con precisión las características específicas de tales políticas (el nivel de descentralización, los ámbitos de desregulación, la dirección de los cambios curriculares, las políticas de participación, etc.). Aspectos como la distribución entre enseñanza pública y privada, el grado de desarrollo tecnológico del sistema productivo,

Estas contradicciones de diversa naturaleza son un aspecto clave para interpretar sociológicamente las tendencias de las reformas educativas en la actualidad. Las dificultades en la gestión de estas crisis constituyen el punto de partida fundamental desde el que entender la progresiva reestructuración de los mandatos de los sistemas educativos, es decir, el establecimiento de las nuevas políticas educativas en los años ochenta y noventa. Lógicamente, estas contradicciones no pueden predecir con precisión las características específicas de tales políticas (el nivel de descentralización, los ámbitos de desregulación, la dirección de los cambios curriculares, las políticas de participación, etc.). Aspectos como la distribución entre enseñanza pública y privada, el grado de desarrollo tecnológico del sistema productivo,

(9) Se trata de una dificultad no solamente cultural sino también económica. Santos señala el hecho de que «cuando el Estado adopta un rol más activo provoca una enorme expansión burocrática y convierte en obsoletos los propios criterios de racionalidad que pretenden dominar la actuación del Estado» (SANTOS, 1992, p. 199).

el nivel de democratización del sistema educativo, la estructura territorial de competencias, el nivel de estructuración y fuerza de los sindicatos educativos, la capacidad de influencia de los nuevos movimientos sociales en la política educativa, etc., son variables fundamentales para comprender las diferencias en las formas de respuesta y para dar sentido a un análisis comparativo entre los modelos de intervención pública en educación. Sin embargo, como veremos a continuación, las reformas recientes presentan ciertas regularidades que denotan el establecimiento de un cambio en el modelo de intervención pública en educación, dirigido fundamentalmente a reducir la sobrecarga de responsabilidad económica, política e ideológica del Estado en educación.

#### LAS REFORMAS RECIENTES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: DE LA UNIDAD A LA DIVERSIDAD

Diversos autores coinciden en señalar cómo en todos los países capitalistas avanzados estamos asistiendo a cambios educativos importantes que alteran el modelo de intervención pública surgido de la postguerra (y consolidado en forma de leyes en los años sesenta y setenta) y el propio sistema de mensajes del sistema educativo. Los condicionantes que guían las propuestas de reforma en la actualidad poco tienen que ver con los que informaron las reformas comprensivas de los años sesenta o principios de los setenta. Ahora bien, lejos de poder interpretar los cambios actuales en los sistemas educativos como una simple respuesta a las nuevas necesidades productivas (a través del principio de correspondencia positiva entre sistema educativo y productivo), los análisis que pueden realizarse desde la sociología de la política educativa nos permiten adentrarnos en una lógica del cambio donde lo sig-

nificativo es entender las formas en que el Estado responde a sus «problemas básicos» y especialmente a sus propias necesidades de financiación y legitimación.

La imposibilidad de sostener el mandato anterior se evidencia a partir del análisis de los informes y discursos que orientan las reformas. Lo más significativo es que el nuevo discurso de la reforma reconstruye de tal modo el mandato del sistema educativo que se producen transformaciones radicales en los principios básicos que orientaron la producción de las reformas comprensivas y que alteran significativamente la estructura de mensajes del sistema educativo.

#### EL NUEVO MANDATO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En los países europeos se producen reorientaciones del discurso educativo que reestructuran los límites de lo pensable y definen un nuevo mandato para el sistema de enseñanza. Estos cambios pueden ser interpretados como formas de amortiguación de las contradicciones antes mencionadas. Veamos de forma sintetizada cuáles son estas regularidades discursivas y cómo se redefine el sistema básico de mensajes del sistema educativo.

#### EL «NUEVO VOCACIONALISMO» COMO DISCURSO DOMINANTE

Los autores revisados subrayan la importancia de la redefinición de la función económica de la educación en el discurso educativo oficial. Éste es un discurso que recupera la necesidad de ajuste de los perfiles de formación a las nuevas necesidades del sector productivo y revaloriza, de este modo, la teoría del capital humano. Se trata de un discurso que no parte únicamente de la iniciativa de los propios Estados, sino que, en Europa, es reforzado por

las «recomendaciones y orientaciones» de la Comisión Europea en materia de formación (Nóvoa 1996; Sultana 1995). Sin embargo, es un discurso que —a diferencia de la orientación tecnocrática de las reformas de los sesenta— no subraya únicamente el carácter instrumental del currículum, sino también, y fundamentalmente, su carácter expresivo. Los cambios en la sociedad de la información alteran la base económica de la acumulación y la competitividad y convierten en obsoletos los antiguos modelos de formación, excesivamente rígidos. Los cambios en la organización del trabajo y el impacto de las nuevas tecnologías exigen modelos formativos más flexibles. La nueva formación, en consecuencia, debe ser versátil y adaptada a las capacidades de los individuos, cuyo principal capital cultural pasa a ser no tanto su conocimiento acumulado como su capacidad de aprendizaje. La polivalencia se convierte en el mejor atributo para el trabajador en la nueva sociedad de la información.

El «nuevo vocacionalismo» presente en los discursos de reforma es tanto el resultado de las presiones de determinados grupos de interés, especialmente de los «industrial trainers» (Ball, 1990). Constituye, incluso, en los países de la periferia europea, un recurso ideológico de la modernización (aparente) del sector productivo y de la flexibilidad de adaptación del sistema de enseñanza a los nuevos tiempos (Correia *et al.*, 1993; Bonal, 1995). Es también, según Popkewitz (1994), un intento de superar la «crisis de motivación» propia del capitalismo avanzado (en terminología de Habermas): las nuevas reformas basan su poder regulador en otorgar un nuevo impulso al individualismo posesivo para superar la situación de crisis, esta vez a partir de la creencia de que no sólo existe una cantidad de formación necesaria que garantiza las oportunidades laborales y sociales, sino también una calidad de educación determinada.

## LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En relación con lo anterior, el nuevo discurso incorpora —de forma latente— una redefinición del principio de igualdad de oportunidades educativas. Un principio que ya hemos visto que en los años sesenta se construye a partir de la idea fundamental de homogeneidad, tanto cultural como por lo que se refiere a las condiciones de acceso. En el nuevo mandato, como es lógico, la base meritocrática de la definición del principio de igualdad de oportunidades no cambia, pero sí se produce una redefinición de la dimensión cultural y pedagógica del concepto de igualdad educativa. El propio discurso educativo oficial subraya los efectos excesivamente normalizadores y excluyentes que presentan los modelos educativos rígidos en cuanto a la formación que proporcionan y a los métodos de enseñanza. El currículum y la pedagogía, en consecuencia, son redefinidos con el fin de atender mejor la diversidad de estilos, intereses, formas de aprendizaje y culturas. Nos alejamos, por lo tanto, de la base meritocrática que orienta las reformas comprensivas de los años sesenta y asistimos al denominado *Inclusive schooling*, es decir, a la adecuación del sistema a cada uno de los ciudadanos, de modo que el sistema de enseñanza deja de ser responsable directo de la exclusión social. El sistema de mensajes educativos, en consecuencia, debe ahora alejarse de la uniformidad y responder a la diversidad de situaciones e individuos. Se abre así un espacio para la aparición de las teorías pedagógicas constructivistas y para la diversificación curricular (Gimeno Sacristán, 1994).

## LA DESREGULACIÓN DE LA GESTIÓN DEL SISTEMA Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

Desde el punto de vista de la organización y gestión del sistema, las necesidades



anteriores justifican la importancia creciente de la autonomía de las instituciones educativas para responder a una formación flexible y a la atención a la diversidad. El propio discurso educativo subraya la importancia de la autonomía institucional. Donde antes existía un modelo fuertemente regulado en lo referido a la administración pedagógica y económica de los centros se deja paso a una progresiva descentralización y desregulación: los centros pasan a tener mayor autonomía de organización y gestión, requisito fundamental para asegurar la calidad de la oferta educativa. La concreción de la autonomía institucional se puede extender desde la libertad de los centros para fijar una proporción significativa de su propio currículum o los métodos de enseñanza, hasta la posibilidad de diversificar las fuentes de financiación. Lógicamente, de la traducción de este principio en medidas políticas y legislativas concretas depende el grado de desregulación del sistema y de cambio en el modelo cultural de gestión escolar. En efecto, la autonomía institucional no significa solamente un cambio de «manos administrativas», sino que puede afectar, en función de su desarrollo, a la misma definición de la profesionalidad docente<sup>10</sup>.

De este modo, el discurso educativo oficial se fundamenta en el principio de libertad de acción y en la necesidad de adecuación a las necesidades locales para justificar la desregulación económica y pedagógica de los centros docentes. El principio de unidad y uniformidad que orientaba anteriormente la responsabilidad del Estado en educación es sustituido por el principio de libertad y diversidad, requisito para la adecuación del servicio a los

requerimientos de los que lo disfrutaban (consumidores). No es pues el Estado sino el mercado quien puede establecer los límites de la libertad y la diversidad educativas.

Derouet acierta a señalar cómo mos-trado el fracaso de las reformas comprensivas (cuestión que no conlleva la eliminación de la misma puesto que ésta se considera un logro del Estado de Bienestar):

«La única forma de salvar el sistema es a través de otorgar a las escuelas mayor autonomía institucional, puesto que la planificación individualizada no conlleva los problemas y limitaciones que conlleva una planificación a escala nacional» (Derouet, 1991, p. 122). La descentralización, el paso de la esfera estatal a la esfera local, constituye en sí misma una estrategia de legitimación compensatoria (Weiler, 1990, p. 445). El Estado, de este modo, se libra de responsabilidad política (y puede que económica) al generar nuevos actores responsables de la administración del servicio.

Las tendencias señaladas enmarcan el nuevo modelo de orientación de las políticas educativas en los países capitalistas avanzados. Un modelo de intervención que, lógicamente, toma formas específicas en función de las características de cada sistema educativo, pero que claramente está orientado a reducir la sobrecarga de responsabilidad económica y política que soporta el Estado en educación. En el límite este modelo de (no) intervención pública se traduce en el establecimiento de un auténtico mercado educativo. Este es, por ejemplo, el caso británico. La reforma de 1988 supuso el establecimiento de un cambio profundo en el modelo de provisión

(10) Los análisis de BALL (1994) o del propio DALE (1989 y 1994) muestran el impacto de las medidas adoptadas en la Reforma Educativa británica de 1988 sobre las condiciones de trabajo del profesorado. El paso de un modelo profesional basado en la transmisión de conocimientos a un modelo de profesor como gestor de recursos educativos, junto con otras medidas de evaluación del trabajo docente (*accountability*), genera reacciones de rechazo e incertidumbre en el profesorado.

educativa, alcanzado no por medio de la privatización del sistema público de educación, sino a través de mecanismos desreguladores. Medidas como la libertad de elección de centro, el *opting-out* (posibilidad de que las escuelas públicas puedan no depender del control financiero gubernamental), los cambios en las formas de financiación (financiación *per capita* o sistema de cheques escolares), la diversidad en los modelos de oferta formativa, o los cambios en el sistema de gestión interna de los centros (Local Management Schools), son indicativas del establecimiento de cuasi-mercados educativos (Bartlett, 1993; Le Grand, 1996). En otros casos, como en España o Portugal, la coincidencia de los procesos de consolidación y crisis de la escuela de masas a lo largo de las décadas de los setenta y los ochenta, la función históricamente más ideológica que económica del sistema de enseñanza, la ausencia de reformas comprensivas democratizadoras, la presencia de un importante sector privado en el sistema de enseñanza, el heterogéneo mapa de intereses, etc., dibujan un escenario de condiciones y agentes sociales que repercute en una orientación de políticas educativas especialmente contradictoria, donde coinciden medidas reguladoras que intentan compensar las desigualdades educativas persistentes con procesos desreguladores y diferenciadores<sup>11</sup>.

## CONCLUSIONES

Este trabajo ha puesto de relieve la complejidad del fenómeno del cambio educativo y las limitaciones de las teorías

estructuralistas para una correcta interpretación sociológica de las reformas educativas recientes en las sociedades industriales avanzadas. La importancia del Estado como actor clave en el proceso de formación de políticas, y especialmente sus necesidades de legitimación política, constituye un aspecto central para la comprensión de los cambios de modelo de intervención pública en educación. La aproximación realizada nos ha permitido establecer nexos entre el nivel de las condiciones sociales, económicas y políticas que enmarcan la actuación del Estado y la lógica del cambio en el sistema de mensajes de la educación.

No se trata por ello de una relación determinista. Es la especificidad de cada formación social y el propio mapa de actores sociales lo que explica la posible variabilidad en las medidas legislativas y en las políticas concretas que serán desarrolladas por cada sistema público de educación. Sin embargo, el objetivo de este trabajo no ha sido el del análisis de una formación social concreta o el estudio comparado de las reformas, sino el desarrollar el instrumental necesario para su posible estudio. En este sentido, el análisis presentado permite observar las tendencias generales de los cambios y constituye un marco de referencia para el estudio de reformas concretas, que, en cada caso, debe atender a las contradicciones específicas que contextualizan la intervención pública en educación así como al mapa concreto de actores que influyen directa o indirectamente sobre la formación de políticas de enseñanza.

En todo caso, lo que demuestran las aproximaciones desde la sociología política de la educación es la ineludible necesi-

(11) El análisis de las reformas educativas recientes en los países del Sur de Europa de democratización tardía presenta interesantes peculiaridades. El exiguo desarrollo del Estado de Bienestar en estos países agudiza las demandas sociales de prestaciones públicas en periodos de contracción económica y de tendencias hacia el Estado mínimo en el resto de Europa, fenómeno que complica extraordinariamente los problemas de legitimación del Estado. Véanse análisis específicos para el caso portugués en STOER (1986) y GOMES (1996) y para el caso español en BONAL y RAMBLA (1996).

dad de incorporar la compleja relación entre Estado y educación si se quiere conseguir una interpretación completa de los factores que en cada momento histórico condicionan la formación de políticas en el sistema de enseñanza. En este sentido, este tipo de aproximación nos acerca a un análisis más adecuado del cambio curricular, pedagógico o de los modelos de gestión escolar que el que se pueda derivar de las sobreutilizadas teorías de la reproducción y la correspondencia.

#### BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W.: «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis: Class Formation and Capitalist Schools». *History and Education Quarterly*, 28 (2), 1988.
- *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós, 1996.
- BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure, 1990.
- *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.
- *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Londres, Taylor & Francis, 1996.
- BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
- *Politics and Policy Making in Education*. Londres, Routledge, 1990.
- *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*. Milton Keynes, Open University Press, 1994.
- BELTRÁN, F.: *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universitat de València, 1991.
- BOIX, M. y GARCÍA, J. A.: *La LODE. Anàlisi i comentaris des de Catalunya a una llei controvertida*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1985.
- *Grups d'interès i política educativa a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62, 1992.
- BONAL, X.: «Curriculum Change as a Form of Educational Policy Legitimation: the case of Spain». *International Studies in Sociology of Education*, 5 (2), 1995.
- BONAL, X., and RAMBLA, X.: «Is there a Semi-peripheral Type of Schooling? State, Social Movements and Education in Spain, 1970-1994». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (1), 1996.
- BOWE, R. et al.: *Reforming Education and Changing Schools*. Londres, Routledge, 1992.
- BOWLES, S. and GINTIS, H.: «La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo» en *Educación y Sociedad*, 2, 1983.
- *Democracy and Capitalism*. Nueva York, Basic Books, 1986.
- CARNOY, M. and LEVIN, H. M.: *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1985.
- COLEMAN, J.: «The Concept of Equality of Educational Opportunity» en COSIN, B. et al. (ed.) *School and Society*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1972.
- CORREIA, J. A.; STOLEROFF, A. and STOER, S.: «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal» en *Cádermos de Ciências Sociais*, 12/13, 1993.
- DALE, R.: *The State and Education Policy*. Milton Keynes, Open University Press, 1989.
- «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação» en *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 1994.
- DEROUET, J. L.: «Lower Secondary Education in France: from uniformity to institutional autonomy». *European Journal of Education*, 26 (2), 1991.
- DÍAZ, MARIO V.: «Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació». *Temps d'Educació*, 11, 1994.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: «¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación». *Educación y Sociedad*, 4, 1985.
- *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona, Laia, 1987.
- FINN, D. *et al.*: «Social Democracy Education and the Crisis». *Working Papers in Cultural Studies*, 10, 1977.
- FLECHA, R.: «Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación» en GIROUX, H. & FLECHA, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, 1992.
- FRITZELL, Ch.: «On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory». *British Journal of Sociology of Education*, 8 (1), 1987.
- GIDDENS, A.: *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity Press, 1984.
- GIMENO SACRISTÁN, J.: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares». *Signos*, 13, 1994.
- GIROUX, H. A.: *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Nueva York, Bergin & Garvey, 1983.
- GOMES, R.: «The Reform of Mass Schooling in Portugal, 1974-1991». *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1 (1), 1996.
- LADWIG, J.: «For Whom This Reform?: outlining educational policy analysis as a social field» en *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 1994.
- LAWTON, D.: «Political Parties, Ideology and the National Curriculum». *Educational Review*, 45 (2), 1993.
- LE GRAND, J.: *Los cuasi mercados y la política social*, en OROVAL, E. (ed.) *Economía de la Educación*. Barcelona, Ariel, 1996.
- LEVIN, H. M.: «The Dilemma of Comprehensive Secondary School Reforms in Europe». *Comparative Education Review*, 22, 1978.
- MacDONALD, M.: «Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations», en BARTON, L.; MEIGHAN, R. and WALKER, S. (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Barcombe, The Falmer Press, 1980.
- NÓVOA, A.: *L'Europe et l'Éducation: Elements d'analyse socio-historiques des politiques éducatives*. Trabajo no publicado, 1996.
- OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Madrid, Paidós/MEC, 1991.
- OFFE, C.: *Contradicciones en el Estado del Bienestar*. Madrid, Alianza, 1990.
- OZGA, J.: «Studying Education Policy through the Lives of the Policy-makers: An attempt to Close the Macro-micro gap», en WALKER, S. and BARTON, L. (ed.), *Changing Policies, Changing Teachers*. Milton Keynes, Open University Press, 1987.
- POLLARD, A.: «Coping Strategies and the Multiplication of Differentiation in Infant Classrooms». *British Educational Research Journal*, 10 (1), 1984.
- POPKWITZ, T.: «Education Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest». *Educational Theory*, 38 (1), 1988.
- *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata, 1994.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J.: «Exigencias educativas de la producción flexible», en VV AA *Volver a pensar la educación*, vol 1, Madrid, Morata, 1995.
- SANTOS, B. S.: «Subjectividade, Cidadania e Emancipação». *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 21, 1991.
- *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto, Edições Afrontamento, 1992.
- SARUP, M.: «El currículum y la reforma educativa: hacia una nueva política de la educación». *Revista de Educación*, 291, 1990.
- STOER, S.: *Educação e mudança social em Portugal 1970-1980. Uma década de transição*. Porto, Edições Afrontamento, 1986.

- STOER, S.: «O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 1994.
- SULTANA, R.: «A Uniting Europe, a Dividing Education? Supranationalism, Eurocentrism and the Curriculum». *International Studies in Sociology of Education*, 5 (2), 1995.
- VARELA, J.: «Una reforma para las nuevas clases medias». *Archipiélago*, 6, 1991.
- WEILER, H. N.: «Why Reforms Fail: the politics of education in France and the Federal Republic of Germany». *Journal of Curriculum Studies*, 21 (4), 1989.
- WEILER, H. N.: «Curriculum Reform and the Legitimation of Educational Objectives: the case of the Federal Republic of Germany». *Oxford Review of Education*, 16 (1), 1990.
- WOODS, P.: «Sociology, Ethnography and Teacher Practice». *Teaching and Teacher Education*, 1 (1), 1985.
- YOUNG, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. Londres, Collier MacMillan, 1971.