

EL MERCADO
EDUCATIVO
DE LAS
ENSEÑANZAS
MEDIAS

COLECTIVO DE
INVESTIGADORES

C·I·D·E·

PROYECTO G.E.F.E. 90

EL MERCADO
EDUCATIVO
DE LAS
ENSEÑANZAS
MEDIAS

COLECTIVO DE
INVESTIGADORES

C·I·D·E·

PROYECTO G.E.F.E. 90

EL MERCADO EDUCATIVO DE LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

EQUIPO DE ANDALUCIA

M^a Victoria Parrilla y
Eduardo García (Dirección)
Adolfo Cid
Francisca González
Ketty Morales Ruiz
M^a Dolores Iriarte
M^a Jesús Santos

EQUIPO DE CATALUÑA

Oriol Homs (Dirección)
Miquel Ferran
Anes Ingla

EQUIPO DEL PAIS VASCO

Leopoldo Gumpert (Dirección)
M^a Isabel Landaluce
Inmaculada Mardónez
Elisa Ruiz
Margarita Ruiz

EQUIPO DEL TERRITORIO MEC

Ignacio Fernández de Castro (Dirección)
Carmen de Elejabeitia
M^a Teresa Fernández
Leopoldo Gumpert
M^a Dolores Méndez
Vicente Peyró
Elena de Ron
M^a Eduvigis Sánchez
Esmeralda Sanz
M^a Gabriela Urosa
Alfonso Valero
Concha Vidorreta

DIRECTOR RESPONSABLE: Ignacio Fernández de Castro

COORDINACION: Carmen de Elejabeitia

ADAPTACION DEL INFORME AL TEXTO: M^a Victoria Parrilla
Eduardo García

CENTRO DE
INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
C.I.D.E.

(PROYECTO G.E.F.E. 90)

El MERCADO educativo de las enseñanzas medias / [Dirección, Ignacio Fernández de Castro]. - Madrid : Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E., 1990.

1. Demanda de educación 2. Oportunidades educativas 3. Enseñanza secundaria I. Fernández de Castro, Ignacio.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.
Secretaría de Estado de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-29171-1990.

NIPO: 176-90-109-5.

I.S.B.N.: 84-369-1834-7.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza de Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

INTRODUCCION

En julio de 1984 y por iniciativa del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, CIDE, se constituyó el Grupo de Trabajo GEFE'90 con el objeto de descubrir y proponer las líneas de investigación educativa que permitieran realizar un diagnóstico del sistema útil para sus reformas de cara al año 90. El tema general se dividió en tres subtemas en torno a los cuales se agruparon los investigadores convocados conformándose tres grupos de trabajo.

Uno de ellos: "Sistema educativo y de formación en España, estructura y relaciones oferta-demanda" reunió a: Rafael Ordovás (coordinador), Ignacio Fernández de Castro, Oriol Homs, Aurelia Modrego, José Pérez Vilariño y José Luis Pino Mejías. Este grupo de investigadores realizó el diseño de la investigación que consideró oportuna sobre el tema.

El 14 de abril de 1986, salen a concurso las investigaciones programadas. En junio del mismo año, Ignacio Fernández de Castro, previa reunión y acuerdo con los integrantes del grupo GEFE'90, presenta el proyecto de investigación: "La oferta educativa, su apariencia y su realidad. Papel que desempeña en la generación y consolidación de la demanda educativa actual. Evaluación del sistema educativo por la relación oferta/demanda y su posible incidencia en la planificación de las enseñanzas postobligatorias". Proyecto que fue aprobado y su realización financiada por la Secretaría General de Educación.

INDICE

PARTE PRIMERA: HIPOTESIS PREVIAS Y RESULTADOS POSTERIORES: LA FUNCIONALIDAD DEL SUBSISTEMA DE ENSEÑANZA	11
1. Reproducción simple. Reproducción ampliada. Producción del cambio social	19
2. Subsistema educativo y reproducción social ampliada	22
3. El consumo de las ofertas educativas a la revalorización del “capital humano”	24
4. La reproducción de las relaciones sociales de producción y el subsistema educativo	27
5. El mercado de trabajo y su función paradigmática en la función social del subsistema educativo	29
6. Digresión sobre la “esquizofrenia”	31
7. Términos ambiguos en que se sitúa el ajuste/desajuste del subsistema educativo cuando el criterio para determinarlo es su función social	32
8. Los desajustes y el subsistema educativo	33
8.1. El subsistema educativo en tanto lugar de almacenaje y mecanismo de conservación “ideales” de la “fuerza de trabajo” producida	34
8.2. El subsistema educativo y la función social de “recuperación” o “reinserción” social de los que él mismo desecha en el proceso de producción de la riqueza que realiza	37

9. Los desajustes del subsistema educativo encubren sus contradicciones y éstas nos sitúan en el umbral del cambio	39
10. El desajuste de los ajustes funcionales del subsistema educativo	41

PARTE SEGUNDA: EL PROCESO DE PRODUCCION DE LAS OFERTAS Y LAS DEMANDAS EDUCATIVAS EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS 43

1. La oferta reglamentada y las necesidades sociales educativas	45
1.1. La presencia del poder público en la enseñanza	46
1.1.1. La igualdad y la libertad	46
1.1.2. La privatización y el mercado	48
1.1.3. El mercado educativo	49
1.1.4. La organización social del poder	51
• Concepción “teológica”: el poder “vinculado”	51
• Concepción “laico/burguesa”: el poder “privatizado”	52
• Un poder “público”: concepción de la enseñanza como “servicio público”	53
1.1.5. La relación reglado/no reglado	57
1.1.6. Poder público y reglamentación	58
1.2. La oferta reglamentada y las enseñanzas regladas	59
1.2.1. La cuestión previa de las necesidades sociales educativas	60
1.2.2. La cuestión previa de los cambios en el sujeto de la actividad: el Poder público	65
1.2.3. La oferta reglamentada y las necesidades sociales educativas	70
1.2.4. La oferta reglamentada y las ofertas educativas regladas	74
• La obligatoriedad y la gratuidad	75
• La libertad de creación de centros docentes ..	76
• Contenido del poder que se reserva para sí la Administración Educativa	77

• La Administración Pública: cesiones y transferencias de poder	79
1.2.5. La oferta reglamentada actual y las líneas para su reforma	83
• Las ofertas reglamentadas de BUP y de FP	84
• La concurrencia de lo público y lo privado en la oferta reglamentada de las enseñanzas secundarias	89
• Contenidos curriculares de la oferta reglamentada de las enseñanzas secundarias	90
1.3. La oferta reglamentada y las enseñanzas no regladas ..	92
1.3.1. Contenido de la oferta reglamentada y las ofertas educativas no regladas	92
1.3.2. El "Poder público" en tanto promotor de ofertas no regladas	94
• Formación ocupacional promovida por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social	94
• Ofertas de consumo cultural del tiempo libre ..	96
2. Oferta representación y demandas latentes	97
2.1. La uniformidad: elementos materiales de la oferta-representación	101
2.1.1. La uniformidad de los centros	101
2.1.2. La uniformidad de la fuerza de trabajo enseñante	106
2.2. La diversidad. Los elementos simbólicos de la oferta representación	110
2.2.1. El valor de cambio de las ofertas educativas	110
Primero. Los precios políticos	112
Segundo. Mercado de masas y mercado libre	116
Tercero. La perversión del valor de cambio	118
2.2.2. El valor de uso de las ofertas educativas	118
Primero. La difracción del valor de uso	122
Segundo. El juego de los valores de uso, el mercado libre y el mercado intervenido	125
2.2.3. La imagen de las ofertas educativas	135
Primero. La producción de la imágenes	136
Segundo. La ley del mercado	138

Tercero. La imagen y la oferta material: la calidad de la enseñanza	141
Cuarto. La imagen del BUP y de la FP: de la oferta reglamentada a la división social del trabajo	143
2.2.4. Para concluir: de los elementos simbólicos a la fragmentación del mercado	146
3. Encuentro de las ofertas representación con las demandas manifiestas (el mercado propiamente dicho)	147
3.1. Población escolarizada en las enseñanzas medias	149
3.2. La complejidad de las ofertas educativas	161
3.3. La complejidad de la demanda educativa	162
3.4. Las variables generales necesarias a la investigación	163
3.4.1. La intervención reglamentaria del Estado a través de la Administración Educativa en el mercado educativo	163
3.4.2. El lugar de ubicación de los centros	164
3.4.3. La titularidad de las ofertas	165
3.4.4. El contenido de las ofertas y las condiciones que exigen para que las demandas puedan manifestarse en el mercado educativo	167
3.4.5. La necesidad de los demandantes y la utilidad de las ofertas, plantean en el mismo espacio de encuentro, la superposición de mercados, según quien las enuncia	168
3.5. Análisis de los diferentes mercados educativos	169
3.5.1. La clientela potencial de los mercados de enseñanza media	170
• La clientela de los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas	174
• La clientela potencial en el momento de pasaje a las enseñanzas medias de las ofertas educativas no regladas	188
3.5.2. El mercado de las enseñanzas medias	190
• Los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas y las ofertas educativas no regladas correspondientes	191

o La reducción progresiva de los mercados reglados a medida que avanza el proceso curricular y la ampliación correspondiente de los mercados educativos no reglados	212
4. La oferta material y el proceso de aprender	238
4.1. La oferta material y el proceso de aprender en las enseñanzas regladas	239
4.2. La oferta material y el proceso de aprender en las enseñanzas no regladas	262
4.2.1. Las enseñanzas de refuerzo	263
4.2.2. Las enseñanzas complementarias	268
4.2.3. Las enseñanzas de formación profesional	271
4.2.4. Las enseñanzas ocupacionales	275

PARTE TERCERA: LA RELACION ENTRE LAS OFERTAS REGLADAS Y NO REGLADAS Y LAS TRANSFORMACIONES DEL SUBSISTEMA DE ENSEÑANZA 281

1. Emergencia de las ofertas no regladas sobre insatisfacciones de la enseñanza reglada	285
1.1. Insatisfacciones generadas por la enseñanza reglada sobre las que emergen las ofertas no regladas privadas	285
1.2. Las ofertas no regladas públicas que emergen sobre insatisfacciones de la enseñanza reglada pública	292
2. Extensión de la enseñanza reglada sobre la no reglada	294
2.1. Ejes que sostienen la extensión de la enseñanza reglada e insatisfacciones que reabsorbe	295
2.1.1. Tras la cantidad (plena escolarización), la calidad (de la enseñanza)	295
2.1.2. Avance de la igualdad contra la persistencia de discriminaciones. El problema de la evaluación y la selección	298
2.1.3. Reabsorción de las insatisfacciones debidas a la no realización del valor incorporado en el proceso educativo; las relaciones con el Sistema Productivo	300

2.2. El nuevo dispositivo para la extensión de la reglada:
 la capilaridad 304

2.3. Los instrumentos del nuevo dispositivo para la extensión de la enseñanza reglada 308

2.3.1. Del lado de la oferta: flexibilidad 309

2.3.2. Para la demanda: libertad personal, diferencia, pluralismo 313

1.2. La oferta educativa y el proceso de aprendizaje en las escuelas reguladas en régimen de concertación 305

1.2.1. Las condiciones de acceso 306

1.2.2. Las condiciones de acceso 306

1.2.3. Las condiciones de acceso 306

1.2.4. Las condiciones de acceso 306

1.2.5. Las condiciones de acceso 306

1.2.6. Las condiciones de acceso 306

1.2.7. Las condiciones de acceso 306

1.2.8. Las condiciones de acceso 306

1.2.9. Las condiciones de acceso 306

1.2.10. Las condiciones de acceso 306

1.2.11. Las condiciones de acceso 306

1.2.12. Las condiciones de acceso 306

1.2.13. Las condiciones de acceso 306

1.2.14. Las condiciones de acceso 306

1.2.15. Las condiciones de acceso 306

1.2.16. Las condiciones de acceso 306

1.2.17. Las condiciones de acceso 306

1.2.18. Las condiciones de acceso 306

1.2.19. Las condiciones de acceso 306

1.2.20. Las condiciones de acceso 306

1.2.21. Las condiciones de acceso 306

1.2.22. Las condiciones de acceso 306

1.2.23. Las condiciones de acceso 306

1.2.24. Las condiciones de acceso 306

1.2.25. Las condiciones de acceso 306

1.2.26. Las condiciones de acceso 306

1.2.27. Las condiciones de acceso 306

1.2.28. Las condiciones de acceso 306

1.2.29. Las condiciones de acceso 306

1.2.30. Las condiciones de acceso 306

1.2.31. Las condiciones de acceso 306

1.2.32. Las condiciones de acceso 306

1.2.33. Las condiciones de acceso 306

1.2.34. Las condiciones de acceso 306

1.2.35. Las condiciones de acceso 306

1.2.36. Las condiciones de acceso 306

1.2.37. Las condiciones de acceso 306

1.2.38. Las condiciones de acceso 306

1.2.39. Las condiciones de acceso 306

1.2.40. Las condiciones de acceso 306

1.2.41. Las condiciones de acceso 306

1.2.42. Las condiciones de acceso 306

1.2.43. Las condiciones de acceso 306

1.2.44. Las condiciones de acceso 306

1.2.45. Las condiciones de acceso 306

1.2.46. Las condiciones de acceso 306

1.2.47. Las condiciones de acceso 306

1.2.48. Las condiciones de acceso 306

1.2.49. Las condiciones de acceso 306

1.2.50. Las condiciones de acceso 306

1.2.51. Las condiciones de acceso 306

1.2.52. Las condiciones de acceso 306

1.2.53. Las condiciones de acceso 306

1.2.54. Las condiciones de acceso 306

1.2.55. Las condiciones de acceso 306

1.2.56. Las condiciones de acceso 306

1.2.57. Las condiciones de acceso 306

1.2.58. Las condiciones de acceso 306

1.2.59. Las condiciones de acceso 306

1.2.60. Las condiciones de acceso 306

1.2.61. Las condiciones de acceso 306

1.2.62. Las condiciones de acceso 306

1.2.63. Las condiciones de acceso 306

1.2.64. Las condiciones de acceso 306

1.2.65. Las condiciones de acceso 306

1.2.66. Las condiciones de acceso 306

1.2.67. Las condiciones de acceso 306

1.2.68. Las condiciones de acceso 306

1.2.69. Las condiciones de acceso 306

1.2.70. Las condiciones de acceso 306

1.2.71. Las condiciones de acceso 306

1.2.72. Las condiciones de acceso 306

1.2.73. Las condiciones de acceso 306

1.2.74. Las condiciones de acceso 306

1.2.75. Las condiciones de acceso 306

1.2.76. Las condiciones de acceso 306

1.2.77. Las condiciones de acceso 306

1.2.78. Las condiciones de acceso 306

1.2.79. Las condiciones de acceso 306

1.2.80. Las condiciones de acceso 306

1.2.81. Las condiciones de acceso 306

1.2.82. Las condiciones de acceso 306

1.2.83. Las condiciones de acceso 306

1.2.84. Las condiciones de acceso 306

1.2.85. Las condiciones de acceso 306

1.2.86. Las condiciones de acceso 306

1.2.87. Las condiciones de acceso 306

1.2.88. Las condiciones de acceso 306

1.2.89. Las condiciones de acceso 306

1.2.90. Las condiciones de acceso 306

1.2.91. Las condiciones de acceso 306

1.2.92. Las condiciones de acceso 306

1.2.93. Las condiciones de acceso 306

1.2.94. Las condiciones de acceso 306

1.2.95. Las condiciones de acceso 306

1.2.96. Las condiciones de acceso 306

1.2.97. Las condiciones de acceso 306

1.2.98. Las condiciones de acceso 306

1.2.99. Las condiciones de acceso 306

1.2.100. Las condiciones de acceso 306

PARTE PRIMERA

HIPOTESIS PREVIAS Y RESULTADOS POSTERIORES: LA FUNCIONALIDAD DEL SUBSISTEMA DE ENSEÑANZA

Hay que ser un *maestro* para poder salir de las hipótesis, para poder prescindir de ellas como instrumento de “iniciación” y de “trabajo”, como resultado “final”. Hay que tener “autoridad” y mantenerla. Hay que ser una AUTORIDAD para vivir en la VERDAD y producirla. Ese no es el caso, por lo que puedo saber, de las personas que han intervenido en esta investigación. Por eso la iniciamos en la hipótesis, la vivimos en la hipótesis, la terminamos y la ofrecemos en la hipótesis. Y nos resignamos a ser, por ello, regañados por los *maestros*.

Los autores del “proyecto”, cuando nos enfrentamos con el objeto de la investigación: la relación entre las ofertas y las demandas educativas (del nivel medio), “sabíamos” ya ciertas cosas del objeto investigado. Primero, porque todos, de una u otra forma, formábamos parte de ese objeto, estábamos incluidos en él. Segundo, porque cada uno llevábamos a la espalda algunos años de investigación sobre la materia y la actividad educativa. Nuestra condición de “investigadores” y no de *maestros*, sin embargo, entrecomilla nuestro “saber”, lo convierte en duda, en hipótesis, y entrecomillados seguimos.

Nuestra hipótesis de partida más relevante, aquella que nos permite el diseño de la investigación, es la sospecha de que en el mercado de consumo la oferta incide en mucha mayor medida como factor de producción de la demanda, que ésta incide como factor de producción de aquélla. En el mercado educativo, pensamos, la relación entre ofertas de servicios educativos y las demandas educativas de la población debe ser la misma que en un mercado de consumo.

Esta “sabiduría” previa la convertimos en el objeto en que se concreta la investigación, esto es, en duda, en pregunta a la que intentar dar respuesta, y así la investigación ya en el proyecto se titula:

“La oferta educativa, su apariencia y su realidad. Papel que desempeña en la generación y consolidación de la demanda educativa actual.”

La hipótesis, reconvertida en el objeto de la investigación, nos permite diseñar su estructura a partir de la oferta y del proceso de su producción.

Seguimos este proceso de producción de la oferta en el progreso de nuestras dudas y preguntas respecto a su relación o incidencia con/en otro proceso: el de la producción de las demandas educativas, para “conocer”/ “saber”/“dudar” algo más sobre el “mercado educativo”.

Las ofertas, antes de su existencia material, son objeto de un diseño simbólico por parte de su productor. En este diseño se incluye su “valor de uso” o la utilidad que a juicio del productor va a tener para satisfacer una necesidad de sus posibles consumidores. En el caso del mercado educativo, al menos en su parte reglada, el diseño del servicio educativo lo realiza la Administración Educativa y es esta administración la que le atribuye una utilidad social consistente en satisfacer las necesidades sociales educativas de la población. *La oferta reglamentada y las necesidades sociales educativas*, aparecen así como la primera relación a “conocer”.

En la producción de muchas ofertas, y en todas las que consisten en ofertar un servicio, entre el diseño o proyecto simbólico del “bien” que se va a producir y su producción, media, para su presentación en sociedad (en el mercado), la producción de una representación del “bien” o servicio, todavía no producido, que así toma existencia antes de llegar a *ser*. A esta etapa de la producción de la oferta educativa la hemos llamado *oferta representación*. Su relación con el proceso paralelo de producción de la demanda es el segundo elemento a “investigar”.

A las necesidades sociales educativas de la población, coincidentes o no con las que el productor de la oferta ha definido en la etapa de diseño anterior, en esta segunda relación con la oferta en su etapa de representación, las denominamos *demandas latentes*. Son necesidades educativas que han encontrado el objeto/servicio que puede satisfacerlas, al conocer sus demandantes la representación de las ofertas entre las que esperan encontrar una oferta o su representación que esté a su alcance, para poder así concretar y manifestar su demanda en el mercado. *La oferta representación y las demandas latentes* se constituyen así en la segunda relación a “investigar”.

En la representación de las ofertas para su presencia en el mercado aparecen ya bien precisos los “valores de uso” —utilidad que le asigna su productor de satisfacer una necesidad de su consumidor—. En la producción de la demanda, las necesidades educativas del consumidor potencial al reconocer en la oferta correspondiente tal como está representada, el objeto o servicio capaz de satisfacer su necesidad, aparece la demanda de este objeto o servicio, demanda que sólo espera, para poder manifestarse en el mercado y salir así de su estado de latencia, a que en su caso se cumplan las condiciones exigidas en la propia representación de la oferta (la solvencia que exige su precio, o las titulaciones previas que en ella precisen, etc.).

En el caso de las ofertas de servicios, la producción de los elementos materiales necesarios para el despliegue del servicio en que consiste y su uso o consumo por quienes lo hayan adquirido, se realiza antes de la contratación y antes también, por lo tanto, de la producción material del servicio. En el caso de los servicios educativos, esos elementos materiales preexistentes forman parte de la oferta representación, son una estructura apta para su funcionamiento (edificios, equipamientos, profesores, etc., y su organización operativa). Por eso, en la oferta representación se tienen en cuenta sus elementos materiales y sus elementos simbólicos, ambos en su condición de representativos del servicio que se ofrece y que sólo más tarde, después del acuerdo de mercado, se realizará.

En el doble proceso (producción de la oferta y producción de la demanda) cuya relación es el objeto de la investigación, el siguiente momento es el del encuentro, o desencuentro, entre las ofertas representación y las demandas latentes: la manifestación de las demandas en el mercado (solicitudes de matrícula) y su aceptación por el ofertante (o matrícula propiamente dicha). *Este encuentro en el mercado* o nuevo punto de relación entre los dos procesos conforma el tercer objeto específico de la “investigación”.

El cuarto objeto de la “investigación” es la realización material del servicio ofertado, o producción material de la oferta (lo que en la investigación llamamos *oferta material*), coincidente con el proceso de enseñar y al que se replica por parte de la demanda con el paralelo proceso de aprender, o consumo del servicio educativo.

En conjunto se trata de una sola relación, la relación entre las ofertas y las demandas educativas que la investigación abre, pa-

ra su “conocimiento”, en la relación entre dos procesos: el proceso de producción de las ofertas y el proceso de producción de las demandas, para poder penetrar en las incidencias del uno sobre el otro o su interrelación y “conocer” así, los ajustes y los desajustes que se manifiestan en nuestro sistema educativo.

La hipótesis de partida, que sirvió para formular las líneas generales de la investigación sobre esos cuatro momentos de relación entre las ofertas y las demandas en sus respectivos procesos paralelos e interrelacionados de producción, se fue lentamente modificando a lo largo de la investigación, matizándose, complejizándose, derivando hacia nuevas preguntas, cuestiones e hipótesis, hasta terminar ofreciendo, en el resultado de la investigación, un “conocimiento” abierto del objeto investigado donde las nuevas dudas e hipótesis se han desplazado de lugar, empujadas por los avances conseguidos a lo largo de la investigación. Hoy “sabemos” más sobre el mercado educativo, lo que significa que nuestras dudas son mayores y nuestras hipótesis más agudas.

La relación entre la oferta y la demanda que, en el punto de partida, aparece “sospechada” de imperativa: la oferta produce la demanda al diseñar en la producción de su valor de uso la necesidad de su consumidor que pretende satisfacer, se matiza y se desentraña en el examen de los procesos de esta relación, hasta aparecer claro que la “imperatividad” acompaña al “poder” donde quiera que éste se encuentre, y que puede haber y hay demandas imperativas y también ofertas, según la posición que ocupe el poder en la relación entre ambas. La producción del proyecto simbólico, al que *debe* atenerse la producción de la oferta, señala la *posición del poder* en esta relación, y el proyecto puede realizarse desde la posición de la demanda o desde la posición de la oferta.

La propia estructura en que se sitúa la relación en el despliegue de los procesos de producción de cada uno de los dos elementos que se relacionan —la oferta y la demanda—, acaba mostrando que el “mercado” (la relación de mercado) termina en el consenso, que se formaliza en el encuentro entre las ofertas representación y las demandas manifiestas; y que lo que sucede más allá, en el despliegue material de la oferta del servicio educativo, no cierra la relación de la oferta con la demanda objeto de la investigación, ya que esa relación se cerró en el momento anterior y en el mercado educativo propiamente dicho (solicitud de matrícula y matrícula),

sino que abre un proceso distinto, un proceso de producción en el que se consumen productivamente tanto los elementos que aporta el servicio, o proceso de enseñar, como las energías de los alumnos consumidas en el proceso de aprender. Un proceso que, a su vez, abre a la “sabiduría” alcanzada a un “mar de dudas”, cuestiones e hipótesis, sobre quién, qué, para qué y para quién se produce, al propio tiempo que, recursivamente, se vuelve sobre el “mercado”; como toda “última palabra” se vuelve sobre todas las que le preceden dándoles un nuevo sentido.

La investigación no sólo empuja, modifica y amplía las hipótesis de partida, sino que también profundiza la “sabiduría” de la que nacen.

A partir del conocimiento obtenido a lo largo de la investigación sobre los ajustes/desajustes internos del mercado educativo¹ y de la tensión que sobre ellos genera la reforma actualmente en marcha², se trata de precisar los ajustes y desajustes del subsistema educativo en relación a las exigencias y demandas de la sociedad en su compleja estructuración y conformación actual; estructura y conformación que, a su vez, son objeto de las tensiones inducidas por su propio crecimiento y ampliación, y aun por el sentido no siempre lineal al que obedece su desarrollo, o, en su caso, su estancamiento.

La función que realiza el subsistema educativo en el proceso de producción de la reproducción social ampliada, función que protagoniza y por la que puede ser definido, consiste en transmitir e interiorizar de forma eficaz y operativa en las nuevas generaciones, que de esta forma quedan integradas socialmente, la cultura “viva”, es decir, el conjunto de conocimientos y valores cuya asimilación da como resultado unas actitudes y comportamientos en esas nuevas generaciones, para que éstas, mediante su integración social, reproduzcan, repongan, y aun mejoren el sistema social y su orden.

Enseñar a “vivir en sociedad” y que la “sociedad viva” gracias a lo aprendido, es el objetivo global asignado al subsistema educativo.

¹ Cf. parte II.

² Cf. parte III.

En sociedades modernas como la nuestra, la cultura desborda a la "cultura escolar", y los mecanismos sociales de reproducción, desbordan también al sistema educativo en cuanto mecanismo encargado de su transmisión. Los medios de comunicación en general hacen que el sistema de enseñanza en su conjunto haya perdido protagonismo en la medida misma en la que otras instancias van acusando su presencia en el proceso de culturización, pero, y en todo caso, el sistema de enseñanza sigue ocupando en este proceso una posición social privilegiada en relación a la que ocupan otros subsistemas sociales.

En primer lugar, opera, con posibilidad de modificarlos, sobre los valores y conocimientos, y sobre las actitudes y comportamientos aprendidos e interiorizados en el medio familiar.

En segundo lugar, desde una perspectiva espacio/temporal, ocupa una posición de obligado pasaje entre el medio familiar y la organización social propiamente dicha. En cuanto estructura de recepción, pasaje y encuadramiento obligatorio de las nuevas generaciones, el sistema de enseñanza cumple la función de ordenamiento y distribución de la energía que entra en él encaminándola a las distintas salidas.

En tercer lugar, de su eficacia depende, en una cierta medida, la operatividad de los demás subsistemas sociales, y en íntima relación con los puntos anteriores, el sistema de enseñanza contiene en sí mismo una capacidad de incidencia social considerable. Los cambios y transformaciones por él operados tienen una repercusión social comprobable históricamente.

Al mismo tiempo y de forma paradigmática, no deja de ser el educativo un subsistema sometido a las reglas de juego de la sociedad de que se trate, a las exigencias de los demás subsistemas sociales y a las demandas concretas de sus consumidores: padres y alumnos, y dependiente también de factores externos que no controla.

El sistema educativo se enfrenta a objetivos de reproducción distintos y aun contradictorios e incluso a que se le exija cumplir una funcionalidad plural que dé respuesta a intereses diferentes cuando no enfrentados que cohabitan en una misma organización social.

Así, al sistema educativo, bien por parte del colectivo social en su conjunto o por parte de alguno de los grupos u organizacio-

nes sociales, se le puede asignar el objetivo de reproducción y perpetuación inmodificada de la estructura social tal cual es, de actuar en el sentido de su ampliación y reforma —gran reforma o reforma de mínimos—, de servir de ingenio dinamizador para el cambio social o para un proyecto social de ruptura revolucionaria. En cada caso sus grados de ajuste y desajuste vendrán medidos por la propia capacidad del sistema educativo de asumir estos objetivos y de lograr, mediante el proceso de transmisión e interiorización, en que consiste el proceso educativo, que el resultado del proceso —los alumnos— responda también a esos objetivos.

1. REPRODUCCION SIMPLE. REPRODUCCION AMPLIADA. PRODUCCION DEL CAMBIO SOCIAL

En la investigación se ha constatado la presencia de exigencias y demandas educativas dispares y contradictorias, y también, tanto en los discursos en los que se expresa la oferta educativa reglamentada, como en el despliegue de las representaciones de las ofertas educativas presentes en el mercado, la concurrencia de valores de uso múltiple y expresivos de las distintas utilidades que sus eventuales clientes pueden obtener del servicio educativo que se les ofrece, de su capacidad para satisfacer las necesidades educativas de cada cual. Con “buena voluntad” se puede sacar la conclusión de que el sistema educativo, en cuanto productor de ofertas educativas, resuelve las contradicciones que aparecen en las demandas y en las exigencias educativas correspondientes a intereses y necesidades diferentes, mediante la diversificación de sus ofertas, de sus valores de uso y utilidades para que cada uno y todos encuentren lo que precisan. Es más, la intervención del Estado basada en el principio de “igualdad de oportunidades”, viene a corregir un desajuste general presente en cualquier mercado capitalista, al permitir que una parte de la población pueda manifestar sus demandas educativas sin que razones de insolvencia u otra causa externa discriminatoria les expulse o aleje del mercado.

En esta lectura optimista, los desajustes que, sin embargo, se constatan en la investigación serían desajustes de mercado: de-

mandas sin ofertas, ofertas sin demandas, o desajustes provocados porque todavía no se ha desplegado plenamente el principio de "igualdad de oportunidades" y hay demandas educativas latentes que no han podido manifestarse.

La investigación, además de constatar estos desajustes que el sistema educativo tendencialmente en sus sucesivas reformas y en su despliegue interno va corrigiendo, ha permitido realizar una segunda lectura. En ella el sistema educativo, en cuanto uno de los subsistemas del sistema social, protagoniza la producción de la reproducción social, es dentro de este proceso y como uno de sus mecanismos de producción, donde hay que situar el "mercado educativo" para que este mercado y sus desajustes internos nos descubran su sentido.

En esta segunda lectura que evidencia la función social del subsistema educativo, aparecen ajustes y desajustes no necesariamente coincidentes, aunque sí relacionados, con los que aparecen en el mercado educativo.

Los ajustes y los desajustes nos sitúan en una relación con un modelo o/y con un objetivo. En el caso del mercado, el modelo referente, que sirve para señalar su ajuste/desajuste, es un mercado en el que no queda ninguna demanda sin oferta y ninguna oferta sin demanda. En el caso de un proceso de producción el ajuste se da entre el resultado del proceso y el objetivo (modelo) propuesto. Cuando el proceso de producción es de reproducción social, hay que saber de qué reproducción se trata para poder determinar los ajustes y los desajustes que se producen en el proceso.

- *La reproducción simple*, o reproducción de la misma sociedad o sistema social, mediante la producción de los elementos que se van consumiendo y a medida que se van consumiendo.
- *La reproducción ampliada*, o la reproducción de la misma sociedad o sistema social, pero que, en este caso, incluye su progreso o su crecimiento.
- *La producción del cambio social*. Aquí a la reproducción se añade la producción de elementos "nuevos" que entren en contradicción con el sistema y/o su orden y que provoquen, o ayuden a provocar, un cambio social, cambios de la organi-

zación y/o del orden social, cambios que encaminen al sistema hacia una alternativa.

Nuestro sistema social es un sistema de "capital" que vive mediante su *reproducción ampliada* y es esta reproducción el objetivo funcional que desde el sistema se asigna al subsistema educativo y sobre la que establece su significación el par axiológico valorativo del que nacen y sobre el que se miden sus ajustes y sus desajustes funcionales.

La investigación en cuanto "autorreflexiva" (la reflexión del sistema sobre sí mismo por la mediación de sus investigadores: investigación estructuralista), señala y descubre sus desajustes, los significa al colocarlos en el proceso de *reproducción ampliada*, pero, al propio tiempo, la investigación en cuanto "productiva" (producción, por la mediación de sus investigadores, de elementos "nuevos" que permitan salvar sus contradicciones: investigación dialéctica), resignifica esos ajustes y desajustes descubiertos al colocarlos en el proceso de *producción del cambio social*. Todavía puede considerarse y hablar de una "primera" y previa investigación de medida, "cuantitativa" (el sistema se mide y cuantifica por mediación de sus investigadores: investigación distributiva), que mide y cuantifica sus ajustes y desajustes de mercado y los significa de "datos objetivos" de la realidad que referencian.

Estos tres tipos de investigaciones se superponen en la investigación realizada³, pero este texto conclusivo es el resultado

³ Las técnicas empleadas para esta investigación se agrupan en tres categorías: 1ª) Examen analítico de documentos producidos por los poderes públicos al reglamentar el campo de la educación y por los agentes privados en este campo, muy especialmente, aquellos en los que estos agentes sitúan la representación de sus ofertas (anuncios). 2ª) Sistematización y análisis de datos (secundarios) para la construcción de un marco espacio-temporal y, hasta cierto punto, instrumento de medida del peso relativo sobre el conjunto, de los resultados que se obtienen por la aplicación de las técnicas de investigación de las otras categorías. 3ª) Trabajo de campo, en esta categoría se encuadran *los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad, las reuniones de trabajo y las observaciones directas*. Esta última técnica es, a su vez, comprensiva de una compleja red de técnicas subordinadas, concentradas sobre un centro de enseñanza.

Las dos primeras categorías se sitúan en el nivel auxiliar y complementario, en tanto que las de la tercera categoría definen el núcleo técnico de la investigación y la significan de estructural y cualitativa.

de una reflexión (investigación) “dialéctica” sobre los resultados de la investigación “estructural”. Su punto de partida, u objeto, son los ajustes y desajustes significados en relación al objetivo de *reproducción ampliada*, o el resultado de la autorreflexión del sistema sobre sí mismo. Su punto de llegada, u objetivo, son los resultados de la reflexión productiva sobre su objeto desde la perspectiva del *cambio social*.

2. SUBSISTEMA EDUCATIVO Y REPRODUCCION SOCIAL AMPLIADA

En las sociedades de mercado donde dominan la producción mercantil –producción de mercancías– y el mercado de consumo de masas, y donde el “capital” es la forma operativa de la riqueza, la reproducción social *simple* se identifica con (y se realiza mediante) la producción de las mercancías tipo consumidas, y la reproducción social *ampliada* con la producción de más y nuevas mercancías que las consumidas y como consecuencia de un consumo creciente y en progreso.

La *estructura vacía*, donde se vierten, distribuidos por su sistematización previa, los resultados, es la siguiente:

- Oferta reglamentada–necesidades sociales educativas.
- Oferta representación–demandas latentes.
- Encuentro de las ofertas representación y las demandas manifiestas.
- Oferta material–consumo.

Las *variables* sobre las que avanzan los análisis son las siguientes:

- Según la actividad reglamentaria de la Administración educativa: mercado reglado/mercado no reglado.
- Según la titularidad del ofertante: público/privado.
- Según el tipo de la oferta: a) reglada: BUP/FP. b) no reglada: refuerzo/complementaria/ocupacional/FP no homologada.
- Según la ubicación territorial de la oferta: a) autonomía. b) tipo de hábitat: capitales metropolitanas/capitales de provincias/áreas metropolitanas/comarcas industriales o de servicios/comarcas agrarias.

El uso de estas variables no excluye las de sexo y edad de los alumnos o las derivadas de las condiciones socioeconómicas de sus familias.

Para una exposición más detallada de las variables, cf. 3.4. de la Parte II.

La riqueza —el “capital”— crece, se amplía, el bienestar de la población —identificado con el consumo de mercancías— aumenta en este tipo de sociedades cuando y conforme se reproducen ampliadamente.

El ciclo de circulación del “capital” coincide con la reproducción social y, en cierto modo, la expresa. El valor de cambio que disciplina la circulación del “capital” y que preside sus sucesivas metamorfosis —capital productivo, capital mercancía y capital dinero— domina y regla también la reproducción social en estas sociedades. La revalorización, o aumento de valor, acompaña al progreso social y mide la ampliación y el crecimiento de la sociedad en el proceso de su reproducción ampliada.

Todo aumento de valor en las sociedades de mercado, sólo puede producirse en el capital productivo y en su vida o proceso de producción, vida en la que este capital se consume para transformarse en capital mercancía, ya que en el resto de sus metamorfosis (capital mercancía —capital dinero/capital dinero— capital productivo) cada parte se cambia por su valor y éste permanece inalterado.

Cuando estas sociedades llegan a una etapa de su desarrollo ampliado, la reproducción social no sólo es un proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción y de la organización de la estructura del “capital”, cuando éste habita el lugar privilegiado donde se amplía al crear un añadido de valor —o revalorización—, sino que además, y en sí misma se reconvierte en proceso de producción (de la reproducción), es lo que permite que en su desarrollo no sólo se conserve el valor, sino que éste se amplíe por la creación de un añadido. Dicho en otros términos, la reproducción social es un proceso de producción ampliada al que acompaña una revalorización o aumento de valor.

El subsistema educativo, uno de los “aparatos” o artilugios de la reproducción social, añade así a su función reproductora de las relaciones sociales de producción, la función que corresponde al “capital” productivo, consumirse en la reproducción ampliada que se acompaña de la correspondiente revalorización. Cambia así su posición en el sistema social; sale de la esfera del consumo (improductivo) reproductor donde sólo se conserva el valor, para situarse en la esfera de la producción donde el consumo es productivo y donde, precisamente por este consumo, se crea nuevo valor.

El mercado educativo, *conservando* su funcionalidad de circulación que permite la realización del valor con la que se significa la mercancía/servicio educativo –lugar donde se produce la metamorfosis del “capital” mercancía en “capital” dinero sin que en este intercambio se produzca el menor añadido de valor–, *cambia* su situación, ya que no se abre hacia un consumo improductivo, donde el valor solamente se reproduce y se conserva, sino hacia un consumo productivo al convertir (o reconvertir) el consumo del servicio educativo en un proceso de producción. Como consecuencia el mercado, y la operación que en él se realiza, se reconvierte en un mercado interno o mercado intermedio necesario para el proceso de producción (los mercados de materias primas, de maquinarias y de trabajo, entre otros, son mercados internos de procesos de producción y necesarios para estos procesos, sin que, por ello, dejen de ser “mercados”, ni dejen de cumplir su función de realización de valor).

3. EL CONSUMO DE LAS OFERTAS EDUCATIVAS Y LA REVALORIZACION DEL “CAPITAL HUMANO”

Cuando el mercado ha quedado atrás, cuando el encuentro de las ofertas–representación y las demandas manifiestas de los alumnos y, en su caso, de los padres y familiares de los alumnos, ya se ha producido, y cuando por el mecanismo de los precios o por el más complejo mediado por el Estado (impuestos/gastos–subvenciones públicas), el sistema educativo ha realizado el valor de cambio, es cuando se manifiesta como una organización del consumo. En ese momento y en ese punto surge la pregunta de si se trata de un consumo “improductivo” o de un consumo “productivo” creador de valor, de si los procesos de enseñar y de aprender, en que consiste este consumo, son o no un proceso de producción o un mecanismo de reproducción social.

La investigación nos ha llevado a la conclusión de que se trata de un proceso de producción donde lo que se produce es la *re-*

producción ampliada de una parte del "capital": el "capital humano", del mismo modo y con la misma entidad, con la que otros subsistemas de la sociedad producen la reproducción ampliada de otras partes del "capital": las cosas y los mensajes que constituyen, junto con los "recursos humanos", la riqueza de la sociedad.

Los "recursos humanos" sobre los que trabaja productivamente el subsistema educativo al consumir en el despliegue material de sus ofertas (procesos de enseñar y aprender) sus propias partes de capital: recursos materiales, instrumentos, técnicas educativas, conocimientos operativos y recursos humanos o la fuerza de trabajo empleada en el proceso (proceso de enseñar), y también las energías o capacidad (fuerza de trabajo) de los alumnos (proceso de aprender), esta parte de la riqueza está presente en la composición interna del "capital" y constituye una partida esencial del mismo. También, como las otras partes del "capital", puede encontrarse y se encuentra "fuera" del "capital" como "recurso" y como fuente de su posible ampliación, como riqueza *potencial* para que, mediante su organización como "capital", llegue a ser riqueza *en acción*.

La comprensión de estos conceptos "recursos humanos" (riqueza potencial) y "capital humano" (riqueza en acción) y del proceso de su producción que realiza el subsistema educativo, reclama una breve "digresión" sobre otro concepto: "fuerza de trabajo".

Se llama fuerza de trabajo a la capacidad de una persona para desarrollar un trabajo productivo, considerando trabajo productivo a la actividad de transformación de algo preexistente en un bien útil o capaz de dar satisfacción a la necesidad de otro, actividad que conlleva un proceso de valorización o de significar a este bien producido por su valor de cambio: equivalente en dinero del coste de su reproducción. Al resultado de esta actividad se le llama "riqueza".

El hecho histórico del que nace este concepto es la revolución burguesa, por cuanto que a partir de ella fue necesario distinguir entre el hombre trabajador y su capacidad de trabajo. La liberación de los siervos y la supresión progresiva de la esclavitud y la necesaria presencia de los liberados y "libertos" en el mercado de trabajo para su inclusión en el "capital" productivo como "asalariados", hizo precisa esa distinción entre el trabajador y su fuerza

de trabajo, distinción que permite considerar que la capacidad de trabajo es la riqueza (su única riqueza) propiedad de los trabajadores.

Por el mismo movimiento por el que se libera a los "ricos" del vínculo que sujetaba a sus riquezas impidiéndoles su disposición (venta), se libera a los siervos y esclavos del vínculo que ataba "su riqueza" (capacidad de trabajo) a las tierras que trabajaban o a sus amos, para que así puedan disponer de ella (venderla) en el mercado de trabajo.

Esta doble o única (según se mire) liberación, que permite a los "ricos" vender su riqueza y a los "pobres" vender la suya (la fuerza de trabajo), es la condición necesaria para la constitución del "capital" que transforma la riqueza potencial en riqueza 'activa, en actividad, en capital productivo.

Es la condición necesaria pero no suficiente.

La riqueza (en sus dos versiones: medios y fuerza de trabajo) "liberada", es una riqueza potencial, ya que su recién adquirida disponibilidad permite que sea *útil a otros* y le otorga un valor de cambio, valor que su propietario puede: bien realizarla en el mercado, bien consumirla productivamente para aumentar su valor. En el primer caso la riqueza potencial se convierte en "capital mercancía", y en el segundo en "capital productivo". Cuando el propietario la conserva, o no dispone de ella, permanece en su situación de riqueza potencial o "recursos" significados también por su valor de cambio potencial.

El subsistema educativo, en el despliegue de su oferta material es esencialmente un capital productivo o una riqueza en acción que se consume para producir en los alumnos capacidades diversas, pero todas ellas con la condición común de que su despliegue en actividad pueda ser *útil a otros* y que, por ello, tienen un valor de cambio potencial. Se trata de la producción y valorización de una riqueza potencial (fuerza de trabajo) o recurso que puede llegar a ser riqueza en acción o capital productivo cuando la condición necesaria, que realiza y que constituye su potencialidad de ser, se complete, o se haga suficiente, bien por su venta en el mercado de trabajo y/o, quizá, en el mercado de "mujeres", para el proceso de producción de bienes y/o de reproducción social, bien por su consumo productivo directo por su titular (caso de los empresarios y de los trabajadores independientes y profesionales liberales).

4. LA REPRODUCCION DE LAS RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCION Y EL SUBSISTEMA EDUCATIVO

Así como el mercado educativo, anterior al proceso de producción de la fuerza de trabajo en que consiste el despliegue material del servicio ofertado y su consumo, no es contradictorio, sino necesario a esta función productiva del subsistema de enseñanza, tampoco la reproducción social y de las relaciones sociales de producción que realiza el subsistema educativo, es contradictoria con la función productiva de la riqueza potencial “fuerza de trabajo”.

El subsistema educativo en tanto participa y aún en cierto grado protagoniza la reproducción social, introduce elementos racionalizadores en esta reproducción para que se ajuste a los criterios económicos dominantes del “capital social” y de su reproducción ampliada; aparecen así:

- La necesidad de “producir”/“reproducir” al “buen ciudadano”, convivencial, democrático y pacífico que exige un “Estado de derecho” como la organización óptima de una sociedad capitalista desarrollada.
- La necesidad de que en la reproducción de las relaciones sociales de producción se rompa su irracionalidad (económica) precedente de discriminaciones sexuales y económico-sociales familiares mediante el mecanismo de “igualdad de oportunidades” que introduce un criterio meritocrático en esta reproducción.
- La necesidad de introducir en la reproducción social elementos racionalizadores del consumo, tales como el dotar a los consumidores de la capacidad de control de la calidad de los productos “propios” (nacionales) de cara a su competitividad (internacional).
- La creación de ciertas “necesidades sociales” de tipo “cultural” capaces de hacer aparecer demandas sustitutorias de otras socialmente más “peligrosas” y generar otras demandas y exigencias sociales con capacidad de disciplinar la ciega vo-

racidad de los capitalistas concretos cuando ponen en peligro de agotamiento o destrucción recursos o riquezas potenciales (conciencia ecológica), etc.

En el nivel global (la sociedad en su conjunto en tanto sistema organizado para asegurar su vida ampliada), es donde se produce o tiende a producirse la armonía entre las distintas partes, objetivos y funciones del sistema educativo.

Las necesidades educativas dispares y contradictorias de la población, al propio tiempo que encuentran respuesta en la diversidad de las ofertas educativas (por el ajuste producido, al menos parcialmente, entre los valores de uso de estas ofertas y las demandas correspondientes, mediante el artificio de su producción como ha puesto de manifiesto la investigación efectuada), abren y hacen posibles, en una sociedad democrática de mercado donde la "constricción" debe reducirse a lo imprescindible, los procesos de reproducción social y producción ampliada de la riqueza potencial, "fuerza de trabajo", necesaria para la reproducción ampliada del "capital" social.

En el interior mismo del proceso productivo (oferta material), la reproducción social y de las relaciones sociales de producción —proceso de integración "ordenada" de las nuevas generaciones en la sociedad adulta y su orden que realiza el subsistema educativo en su función transicional entre la sociabilidad familiar en que se encuentran los niños y la nueva sociabilidad de su vida adulta— se realiza sobre el eje de la producción de "fuerza de trabajo", riqueza personal consistente en dotar a los alumnos de la capacidad de "ser útiles a los otros" mediante la posibilidad adquirida de realizar un trabajo o actividad valorada por la sociedad.

La relación entre esta producción de fuerza de trabajo que realiza el subsistema educativo y el proceso de reproducción ampliada del "capital social" no puede negarse, ya que la fuerza de trabajo es una riqueza en potencia. Un "recurso" necesario cuya producción ampliada viene asegurada por el subsistema educativo y que se convertirá en "capital" productivo mediante su combinación operativa (relaciones de producción) con los "recursos"/"medios de producción" cuya presencia también ampliada aseguran otros subsistemas.

La función social del subsistema educativo que este análisis estructural evidencia, es su participación activa en *la reproducción ampliada del "capital social"*, y sobre esta función se armonizan, en el complejo entramado que descubre la investigación estructural efectuada, los objetivos dispersos y aun contradictorios de la oferta reglamentada, de las necesidades sociales educativas que define al significar los valores de uso de las ofertas que diseña y programa, aquellos otros no siempre en concordancia que aparecen en las ofertas—representación y los que esconden las demandas latentes de la población, los que se manifiestan en el encuentro del mercado o de los mercados educativos, y también, desde luego, los objetivos de producción que se asigna el subsistema educativo en cuanto aparato productivo de la reproducción social y de la producción ampliada de fuerza de trabajo que desarrolla y realiza en el despliegue de la oferta material.

5. EL MERCADO DE TRABAJO Y SU FUNCION PARADIGMATICA EN LA FUNCION SOCIAL DEL SUBSISTEMA EDUCATIVO

La "fuerza de trabajo" producida por el sistema educativo para su conversión en "capital" no toma necesariamente el camino del mercado de trabajo, ni aparece en este mercado como mercancía ofertada cuyo titular pretende realizar el valor de cambio que la significa, con el que la ha significado el subsistema educativo.

Una parte significativa de esta "fuerza de trabajo" se convierte en "capital" sin necesidad de pasar por el mercado de trabajo, debido a la circunstancia de que su titular lo es también (o al menos tiene acceso y disponibilidad) de los medios de producción que son necesarios para que su "fuerza de trabajo" se consuma productivamente.

Otra parte también altamente significativa, al menos en nuestra sociedad, no llegará a ser parte directa del "capital" y, por lo tanto, no aparecerá como mercancía en el mercado de trabajo. Se trata de la fuerza de trabajo de una población, en su casi totalidad mujeres, que va a ser "consumida" dentro de la estructura familiar

en el desempeño de esa actividad que los datos estadísticos denominan significativamente "sus labores". El mercado donde los titulares de esta fuerza de trabajo van a realizar su "valor" no es, desde luego, el mercado de trabajo, su conversión en "capital" se hace por persona interpuesta y como componente interno del "valor" de la fuerza de trabajo de la persona de la que económicamente pasa a depender y en cuyo cuidado, prestigio y reproducción se consume. Se trata de la supervivencia "irracional" del "mercado de mujeres" adherido a la organización patriarcal que las sociedades capitalistas asumen.

Por último, es necesario señalar una fuerza de trabajo que tampoco llega al mercado de trabajo como mercancía porque sus titulares se hunden (o permanecen) en espacios marginales y/o residuales.

Sin embargo, y pese a estas amplias y significativas excepciones, el mercado de trabajo, además de ser hoy la "vía" normalizada de conversión de la "fuerza de trabajo" que produce el subsistema educativo en "capital productivo", tiene una función que podemos calificar de paradigmática en el proceso de producción y revalorización de fuerza de trabajo que se realiza en y por ese subsistema.

El mercado de trabajo es el único lugar donde la fuerza de trabajo aparece como mercancía significada con un valor de cambio y donde este valor de cambio se expresa con claridad, pese a su fluctuación en el precio o salario que por su compra y para su consumo productivo se paga a su titular. El mercado de trabajo permite "valorar" la totalidad de la riqueza potencial producida por el subsistema educativo y medir éste en términos de productividad cualquiera que sea el "destino" de esta riqueza producida.

El objetivo de la reproducción ampliada del capital social, en el caso del Estado español y en la actualidad, viene determinado por el esfuerzo que exige el proceso de unidad europea.

El objetivo de superar en este proceso de unidad una posición periférica incide en la función social del subsistema educativo que se traduce hoy en una exigencia de producción ampliada de los "recursos humanos", o "fuerza de trabajo" revalorizada, dispuesta y operativa para que el "capital social" pueda ampliarse y reforzarse en la medida en la que lo requiera el esfuerzo para enfren-

tarse al “desafío” que para España representa el proceso de unidad europea.

Se trata, desde luego, del objetivo de producción ampliada de riqueza potencial y no necesariamente de riqueza en acción o capital productivo.

La utilización de los recursos por el capital para su ampliación es un problema distinto, estrictamente se sale del subsistema educativo y corresponde a otros subsistemas. El subsistema educativo trabaja y produce para potenciar los recursos y no en la producción de mercancías para el mercado de trabajo, aunque siempre en el supuesto de que estos recursos, o riqueza potencial “fuerza de trabajo”, van a ser necesarios en forma de “capital productivo”.

6. DIGRESION SOBRE LA “ESQUIZOFRENIA”

Toda esta lógica que descubre el análisis estructural se fundamenta sobre una ruptura de la unidad de los individuos, ruptura que consolida el subsistema educativo en su función social de producción de fuerza de trabajo como uno de los recursos necesarios para la ampliación del capital social.

La separación discursiva de la capacidad de los individuos para desarrollar una actividad “útil” para otros y el proceso de su “objetivación” como recurso o riqueza social, cuya titularidad, primero, se atribuye al individuo de la que se ha desgajado y que, como consecuencia de su “liberación”, este primer titular puede vender a otro para que ese otro la consuma como nuevo titular, constituye la base de la vida alienada o esquizofrénica de los trabajadores cuando realmente disponen de esa riqueza que se les atribuye.

Aun cuando el cambio de titularidad no se produzca y la fuerza de trabajo producida permanezca como recurso o riqueza social y como potencia en manos de sus titulares, en la medida en la que en su propia producción por el sistema educativo se la ha producido como riqueza social, el titular se relacionará con su propia capacidad como se relaciona con un objeto o “riqueza” que le pertenece, y cuya utilidad para él consiste en realizar su valor de cam-

bio, hasta el punto de que si no puede realizarlo su propia capacidad es inútil.

La función social del subsistema educativo muestra así, mediante su análisis dialéctico, que su racionalidad productiva es de alienación para aquellos a quienes "enriquece".

7. TERMINOS AMBIGUOS EN QUE SE SITUA EL AJUSTE/DESAJUSTE DEL SUBSISTEMA EDUCATIVO CUANDO EL CRITERIO PARA DETERMINARLO ES SU FUNCION SOCIAL

La cuestión sería al menos relativamente sencilla en el caso de que el subsistema educativo tuviera la función social de producir para el mercado de trabajo la mercancía "fuerza de trabajo", ya que sería ahí, en ese mercado, donde podrían medirse sus ajustes o sus desajustes. Pero, si aceptamos la conclusión lógica del análisis estructural de que la función social del subsistema es la producción de un "recurso" o riqueza potencial para que el progreso de la sociedad, basada en la acumulación o reproducción ampliada del capital, no se estrangule como consecuencia del agotamiento o insuficiencia de este "recurso", la cuestión se complica, ya que los desajustes por exceso de las ofertas de "fuerza de trabajo" que aparecen en el mercado de trabajo quedarían explicadas en su función de "recurso" necesario para la fluidez del progreso futuro. Sólo un mercado de trabajo con exceso de demanda de "fuerza de trabajo" podría ser indicador de desajuste del subsistema en la función social que se le atribuye.

Sin embargo, si consideramos la condición de degradable que tiene el "recurso fuerza de trabajo" que produce el subsistema educativo, aparece un nuevo y posible factor de desajuste.

La "fuerza de trabajo" no puede almacenarse demasiado tiempo sin que se degrade y sin que pierda su "utilidad social", además las inadecuadas condiciones actuales para su conservación en "buen estado" son, hoy por hoy, evidentes. Es más, cuando cantidades significativas de fuerza de trabajo rebasan ese umbral de conservación en condiciones aceptables, la constante de su degra-

dación constituye un problema social mayor y hasta un peligro para la vida social, vida que el subsistema educativo, por otra parte, tiene también la función de reproducir mediante la ordenada integración de las nuevas generaciones en el sistema social. El desajuste se presenta así en esta segunda función social del subsistema, mostrándose así la íntima relación entre ambas.

Se trata de un difícil equilibrio, cuya dificultad se agudiza en los momentos de transformaciones sociales rápidas como el que está provocando en nuestra sociedad el proceso de integración en la CEE y el de la unidad europea.

8. LOS DESAJUSTES Y EL SUBSISTEMA EDUCATIVO

El “paro” subvencionado o no, el “retiro o la jubilación anticipada”, la familia, el submundo de la economía sumergida y la marginalidad pura y simple, son los lugares o situaciones donde en la actualidad viven los titulares de la “fuerza de trabajo” acumulada, donde esta riqueza potencial se almacena a la espera de su utilización no siempre probable, donde inevitablemente se degrada y su degradación se convierte en causa de problemas y de peligrosidad social.

En último término, esta acumulación marca el desajuste actual entre el subsistema educativo y la sociedad en su conjunto, desajuste cuya responsabilidad comparte el subsistema educativo con el resto de los subsistemas con los que se encuentra en relación, especialmente con el familiar y el de producción de bienes y servicios.

Si nos situamos en un análisis dialéctico, abandonando de momento el estructural, el desajuste señalado *acusa* a las contradicciones internas del proceso de reproducción ampliada del “capital social” a cuya lógica se somete la estructura de nuestra sociedad y también, desde luego, el subsistema educativo.

La lógica del “capital” no “ve” sus contradicciones. Los desajustes de ritmos que constata entre los diversos mecanismos que realizan su reproducción ampliada y para su tratamiento, los considera por su incidencia económica. De esta forma las peligrósi-

dades sociales que “inevitablemente” desencadenan tienen para él el coste añadido de su resolución represiva, en el caso de que el tratamiento “asistencial” resulte excesivo o más gravoso, o el desorden no pueda de todas formas evitarse.

Situados de nuevo en el análisis estructural, el propio subsistema educativo se dibuja en sus reformas espontáneas en el campo de su progreso no reglado y en sus reformas a través de la intervención del Estado, como el mecanismo ideal de conservación y aun el lugar ideal de almacenaje de la riqueza potencial que produce. También, paralelamente, al lado de estas nuevas funciones sociales que asume o que ensaya asumir, amplía tendencialmente su función social a una actividad de “recuperación” y “reciclaje” de los recursos degradados mediante la “reinserción” de sus titulares para evitar al menos su peligrosidad social.

8.1. El subsistema educativo en tanto lugar de almacenaje y mecanismo de conservación “ideales” de la “fuerza de trabajo” producida

No se trata del “aparcamiento de menores” que agudamente Alberto Moncada denunciaba como la utilidad moderna que los padres asignan al sistema educativo.

Se trata de una *nueva función*, derivada de la evidente y excesiva acumulación del recurso o riqueza potencial, producida en unos términos de visible degradación que ponen en peligro su utilización futura para la ampliación del “capital”; su presencia en el subsistema educativo, o bien aparece en cuanto iniciativa privada (nuevas ofertas) en el mercado no intervenido por la Administración educativa, o bien alumbra en algunos aspectos de la reforma en proyecto, o, por último, se manifiesta en la demanda educativa de titulares de esta riqueza que comprenden su degradación y tratan de evitarla.

La proliferación de los “máster” de todo tipo responde en buena medida a esta función social, que hoy se asigna al sistema educativo, su función productiva de revalorización, o añadido de

valor a una fuerza de trabajo ya "terminada", no se justifica, por lo general, en términos formativos, ya que lo que añaden en este dominio, y que rebasa la "redundancia" de lo aprendido, no suele superar la condición de sucedáneo de lo que generalmente se añade a la formación "terminada" en el primer empleo, y, a la postre, también resulta "redundante" con ese añadido de todas formas inevitable. La ventaja que aportan a quienes los siguen y que permite que su coste entre en la conformación del valor de cambio de la fuerza de trabajo, es que impide su degradación y cualifica a su titular por el grado de competitividad y voluntad de triunfar que demuestra, por su capacidad de invertir y consumirse en la conservación y aun en la acumulación de su "propia" riqueza.

Las ofertas públicas o privadas subvencionadas del Plan FIP que despliega el INEM y sus centros colaboradores, y en general el nuevo espacio de lo ocupacional como complemento de la "formación profesional" reglada, cumplen igualmente esta nueva función social de almacenaje y de mecanismo que impide o retrasa la degradación de la riqueza producida.

Su clientela de parados, de jóvenes que buscan su primer empleo y aun de amas de casa, que no se resignan a que la capacidad de ser útiles a la sociedad (fuerza de trabajo) que adquirieron en el subsistema educativo se degrade por el desuso que les impone el paro, su desocupación o el hogar, hasta el punto de no poder realizar su valor de cambio si algún día lo necesitan o se les presente la oportunidad, muestra bien la función social de almacenaje en condiciones no degradables de estas ofertas educativas dentro del subsistema.

Por su parte, la Reforma del Sistema Educativo Reglado por la Administración Educativa muestra su sensibilización ante el problema de la degradación de lo que produce, aunque lo confunde con otro problema: el de la inadaptación del subsistema de enseñanza a las nuevas exigencias del subsistema productivo. Esta confusión impide que se plantee el primer problema en sus justos términos y que aparezcan fuertes contradicciones en sus actuaciones y en sus proyectos.

Si por una parte, la ampliación temporal de los currículos (reforma de las enseñanzas profesionales) y de las etapas obligatorias de la enseñanza (la obligatoriedad hasta los 16 años) parecen relacionadas con la disminución de los tiempos y los riesgos del alma-

cenaje; por otra, la reforma y las investigaciones sobre las que se apoya, parecen obsesionadas por el ajuste de sus "salidas" con las "entradas" que ofrece el mercado de trabajo, como si ése fuese su problema y no el mucho más amplio de la creación o producción de un "recurso" o riqueza potencial, que permita la ampliación acelerada del "capital" impidiendo su estrangulamiento y potencie, esa nueva función social de conservación en condiciones óptimas de utilización de la riqueza producida.

Cuando se supone, aunque no se admita en la representación y en los discursos, que el subsistema educativo trabaja para el mercado de trabajo, respondiendo con la oferta de la fuerza de trabajo producida a las demandas "imperativas" de las empresas y de los empresarios, y se resienten como desajustes a corregir por la reforma, tanto el paro juvenil como las demandas de determinadas profesiones, o de determinados conocimientos en ciertas profesiones, que no obtienen la respuesta de una oferta ajustada, se le coloca detrás de una "liebre" a la que jamás dará alcance. Sólo aceptando que la función social del subsistema es la de producir las condiciones "humanas" necesarias para que la sociedad se desarrolle y no las que reclama el desarrollo alcanzado, es posible que la "liebre" corra detrás y al paso que le marquen esas nuevas condiciones. Y esto es así aun cuando tengamos que sustituir la "sociedad" por "capital" y "condiciones humanas" por "fuerza de trabajo", conservando el orden y el sentido de la frase.

Otro problema es y no desde luego pequeño, que la resistencia de las actuales condiciones humanas (fuerza de trabajo) en acción al cambio que exige el desarrollo de la sociedad (la ampliación del "capital") o a su sustitución, imponga la espera (el almacenamiento) y que ello entrañe el riesgo de su degradación. De este segundo problema nace la nueva función social que la lógica estructural atribuye al subsistema educativo.

La Reforma, aunque acusa la sensibilización del sistema ante esta problemática, aparece desajustada porque la Administración Educativa no termina de aclarar los objetivos a alcanzar con la actual reforma o los equivoca. La potenciación de las enseñanzas universitarias y, pese a las selectividades que la contradicen, la racionalización de los currículos, la inclusión o el refuerzo de ciertos lenguajes (la informática y el inglés), el esfuerzo hacia la homologación con Europa, la "educación permanente", la drástica reduc-

ción del período de actividad de los individuos (retrasos en la edad de incorporación al trabajo y las jubilaciones anticipadas) que se acompaña de una prolongación generalizada de los estudios y de ofertas educativas para la “tercera edad”, son indicadores no desdenables de esta sensibilización.

Del lado de la demanda educativa de titulares de una fuerza de trabajo ya terminada y “lista” para su empleo, aparecen indicadores sobre la necesidad de que el sistema cumpla esa función de almacenaje en condiciones óptimas para evitar la degradación. La actual multiplicación de los que aspiran al doctorado y para conseguirlo amplían el tiempo de sus estudios, los que acumulan títulos, carreras, estudios y diplomas para prolongar su condición de estudiantes, rebasan en su número al que podría esperarse en una situación de trabajo más fluida; su utilidad formativa, por otra parte, es dudosa.

Del lado de las instituciones aparece como respuesta razonable a estas demandas crecientes, la oferta también creciente de “becas” a los postgraduados para animarles en esta prolongación “innecesaria” de sus estudios.

El subsistema educativo, en ocasiones a su pesar, va lentamente asumiendo una función “preolímpica”. Amplía las “carteras” y generaliza el “estar en forma” para desarrollar, sobre una base que pretende, coincidente con la totalidad de las nuevas generaciones, un proceso permanente de competición selectiva que asegure el número y la calidad de las figuras ganadoras de medallas. El “oro” sólo se obtiene y se sostiene por los Estados con una población deportivamente potente.

8.2. El subsistema educativo y la función social de “recuperación” o “reinserción” social de los que él mismo desecha en el proceso de producción de la riqueza que realiza.

Ciertas industrias “limpias” retoman sus propios desechos y residuos para transformarlos en nuevos productos, de tal manera que, como dicen que pasa con los cerdos, no hay nada que se desa-

proveche. El subsistema educativo tiene y pese a su apariencia elitista vocación de limpieza.

Sin embargo, los "desechos" educativos contaminan su entorno y una buena parte de los adolescentes que el subsistema en su parte reglada rechaza prematuramente o no logra retener, nutre las bolsas de población marginada del sistema, significando de juvenil a la peligrosidad social.

La "enseñanza compensatoria", dentro del sistema educativo reglado se enfrenta con este problema y trata, mediante el mecanismo de la "recuperación", de repescar para el orden social a aquellos que se le han escapado en su actividad normalizada. Sin embargo, es en la parte no reglada del sistema donde las iniciativas de tipo educativo, con el objetivo de la reinserción de los jóvenes "des-carriados", han proliferado con mayor intensidad, hasta el punto de tratar de competir con las medidas simplemente represivas para solucionar el problema de las consecuencias peligrosas que, para el orden y la sociedad, tiene la marginación juvenil provocada por su "salida" no normalizada del sistema educativo reglado.

La insolvencia de su clientela potencial hace que estas ofertas, cuando no son promovidas directamente por poderes públicos distintos a la Administración Educativa, no deban su origen a una iniciativa "privada" en su sentido estricto, sino que hasta cierto punto tengan un carácter institucional y que para su consolidación busquen la financiación pública.

Lo interesante de esta parte de la oferta educativa, y precisamente por su posición "exterior" y fronteriza al sistema reglado por la Administración Educativa, es que al propio tiempo que señala un peligroso desajuste del sistema reglado en su función social de integración y reproducción social por el mecanismo del "enriquecimiento" de los escolares, evidencia la imposibilidad de resolverlo por el "juego" del mercado libre y por el mecanismo de producción normalizada de "fuerza de trabajo" en que esencialmente consiste la enseñanza reglada. Marca una profunda brecha sobre la lógica que, nacida del objetivo de la reproducción ampliada del "capital" social, disciplina la actividad educativa al cumplimiento de su función de producción de la riqueza potencial "fuerza de trabajo".

El carácter de "ejército de salvación" que adopta esta nueva oferta educativa que se adentra en el mundo de la marginación ju-

venil para rescatar de su “desdichado e inevitable destino” a unos jóvenes de otra forma condenados a la delincuencia, a la droga o a la prostitución, señala bien como en este punto el subsistema educativo se desplaza hacia una función social paralela a la represiva (con los mismos objetivos aunque los medios son distintos) para terminar ajustando sus desajustes cuando éstos aparecen como insalvables dentro de su propia lógica.

9. LOS DESAJUSTES DEL SUBSISTEMA EDUCATIVO ENCUBREN SUS CONTRADICCIONES Y ESTAS NOS SITUAN EN EL UMBRAL DEL CAMBIO

La parte no reglada del subsistema educativo señala los desajustes de su parte reglada. En cierto modo puede afirmarse que las ofertas educativas no regladas nacen del desajuste del sistema reglado en relación con la función que se le atribuye, y su sentido último es el de reajustar el subsistema a su función.

En esta parte no reglada también funciona, al menos hasta un cierto punto, el criterio corrector de la “igualdad de oportunidades” que se impone en la parte reglada como consecuencia de la función social que se asigna al subsistema de producir la riqueza potencial “fuerza de trabajo” revalorizando la “totalidad de los recursos humanos disponibles”. Así en la parte no reglada, al lado de las ofertas “privadas” en régimen de mercado “libre”, acusan su presencia ofertas institucionales y privadas subvencionadas con fondos públicos, gratuitas, cuando no becadas, al propio tiempo que se constata a través de las sucesivas reformas del sistema reglado cómo éste asume, al reajustarse, una buena parte de lo hasta entonces no reglado expresivo de su desajuste.

En ocasiones con torpeza y siempre con la lentitud consecuencia de la resistencia que ofrecen las grandes estructuras muy burocratizadas a sus transformaciones aunque éstas se descubran como necesarias, el subsistema avanza y se acomoda reajustándose (solucionando sus desajustes) a sus funciones sociales, siguiendo siempre los criterios racionalizadores que desprende el sistema so-

cial en su conjunto, y dentro de éste, y por su posición dominante, la vida ampliada del "capital social".

Sin embargo, existe una relación entre desajustes y contradicciones, relación que generalmente se oculta a la investigación estructural y cuyo descubrimiento reclama un análisis dialéctico.

El punto donde quedó el epígrafe anterior, esa persistente presencia del desajuste de los desajustes, resto de los restos, residuo/testimonio de que las cuentas, a pesar de todo, no "cuadran", permite levantar el velo y asomarse a las contradicciones del subsistema educativo y de sus funciones recursivas.

La relación ordenada de los distintos componentes del subsistema educativo y la lógica que desprende su encadenamiento a la espiral del crecimiento del "capital social", convierten al mercado educativo en la puerta que abre, el flujo de las energías que aportan las nuevas generaciones a través del subsistema familiar, al proceso encadenado a la espiral de la producción de la reproducción social y de las relaciones sociales y de producción ampliada de la "fuerza de trabajo", producción que incluye la última función que se atribuye al sistema educativo de almacenaje y conservación operativa de este recurso. Esa relación ordenada y la lógica de su encadenamiento, encierran, junto con los escolares, la contradicción última del sistema: aquella que no puede, o al menos se resiste, a ser significada de desajuste.

El lugar donde parece que puede descubrirse la contradicción señalada, es el de la relación entre la función integradora del sistema y la función de producción ampliada de fuerza de trabajo, cuando se admite como axioma que la integración social de los alumnos, y aun la madurez y el pleno desarrollo de la personalidad, se realiza mediante su "enriquecimiento" progresivo gracias al trabajo de producción y revalorización que el sistema realiza sobre su capacidad hasta convertirla en riqueza potencial.

Hay escolares que se niegan a "enriquecerse" porque hay demasiados adultos "enriquecidos" que viven miserablemente o de la caridad pública, al no poder realizar el valor de su "riqueza" antes que su degradación lo haga imposible, antes de que su situación mísera sea irreversible. Y no se trata de un desajuste.

La fuerza de trabajo es la única riqueza de los pobres "enriquecidos". Antes del proceso (hoj educativo) de su "enriquecimiento", eran individuos más o menos capaces para sobrevivir so-

bre un medio más o menos hostil; una vez “enriquecidos”, reconvertida su capacidad en capacidad útil para otros y significada por su valor de cambio o “capital” potencial; una vez normalizados sobre la vida del capital social, sólo pueden sobrevivir realizando el valor de su “riqueza” o reponiendo la unidad de su ser rota por la separación de —y el trabajo sobre— su capacidad, recuperando la capacidad para sí y aguzándola (como una navaja) para que responda a la agresividad de un medio que su marginación de la vida del “capital” ha convertido en doblemente hostil para ellos.

La contradicción que queda oculta cuando el mercado permite realizar el valor de esa riqueza potencial, aparece significada de desajuste cuando esta riqueza no se realiza y exige del subsistema medidas de almacenaje y conservación, pero cuando realmente se presenta con toda su crudeza es cuando el niño, el adolescente o el joven, es el que se niega y se resiste, porque él sí “ve” la imposibilidad de que su integración social se realice por la vía de su enriquecimiento, ve la engañosa falsedad que recubre, y descubre la identidad última entre “enriquecimiento” y expropiación.

10. EL DESAJUSTE DE LOS AJUSTES FUNCIONALES DEL SUBSISTEMA EDUCATIVO

Un subsistema de enseñanza “ajustado” a las funciones sociales que le atribuye el sistema social cuando en este sistema domina la lógica de la reproducción ampliada del “capital”, tal como ocurre en nuestro país, encauza la totalidad de la energía humana de las nuevas generaciones hacia su integración ordenada en el sistema. En la regulación de este flujo, un subsistema educativo “ajustado” realiza un complejo proceso de producción de riqueza social potencial. Este proceso consiste en la “objetivación” y “valorización” progresiva de la capacidad de los escolares al transformarla en “fuerza de trabajo”: una riqueza que les pertenece (de ahí su “objetivación” o su expulsión del ser escolarizado para que pueda ser objeto de apropiación); una riqueza de la que pueden disponer y cuya condición de útil para otros la significa con un valor de cambio (de ahí su “valorización”), lo que les permite, mediante la

realización de este valor, sobrevivir, vivir y convivir como parte integrada de la sociedad.

El ajuste del subsistema educativo con la función que se le atribuye por el sistema social, supone su profundo desajuste con el sistema en que consiste el "ser" del escolar. Este es *expropiado* de su capacidad aunque, sobre esta capacidad "objetivada", se le otorgue la propiedad y aun la disposición (libertad de disponer) de ella. Lo que en un primer momento fue un mecanismo de "liberación" del ser, cuando este ser era un ser siervo, esclavo, y hasta amo y señor, en el momento siguiente, y en la órbita del capital, se muestra como un eficaz instrumento de sujeción y de pérdida de la libertad. El ser enriquecido de su propia capacidad de la que ha sido previamente privado, queda a su merced y a la de aquellos que comprándola le van a permitir vivir, al permitirle realizar su valor.

PARTE SEGUNDA

EL PROCESO DE PRODUCCION DE LAS OFERTAS Y LAS DEMANDAS EDUCATIVAS EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

1. LA OFERTA REGLAMENTADA Y LAS NECESIDADES SOCIALES EDUCATIVAS

La oferta reglamentada y las necesidades educativas cuya satisfacción define su valor de uso, constituyen el objeto específico de esta parte.¹

¹ Los documentos básicos analizados fueron:

a) *Administración educativa:*

- "La educación en España. Bases para una política educativa." Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- "Ley General de Educación." Ministerio de Educación y Ciencia, 1970 y su desarrollo posterior.
- "Ley Orgánica del Derecho a la Educación." Ministerio de Educación y Ciencia, 1985 y los reglamentos y disposiciones en que se desarrolla.
- "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate." Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- "Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional. Propuesta para debate." Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- Disposiciones por las que la Administración educativa regula el campo no reglado (principalmente la enseñanza a distancia y la formación profesional no reglada).
- Legislación de las Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias en materia educativa.

b) *Otros poderes públicos:*

- Plan FIP, Orden de 31 de julio de 1985.
- Modificación del Plan FIP para 1986, Orden de 20 de febrero de 1986.
- Modificación del Plan FIP para 1987, Orden de 9 de febrero de 1987.
- Modificación del Plan FIP para 1988. Orden del 22 de enero de 1988 y Resolución del 29 de febrero que desarrolla la orden anterior.
- Decisión de la Comisión 85/518/CEE de 20 de noviembre de 1985, para la adaptación de programas a las orientaciones para la gestión del Fondo Social Europeo del período 1986-1988.
- Documentación aportada por Ayuntamientos, Diputaciones y Administraciones Autonómicas distintas a las educativas sobre sus planes y ofertas educativas no incluidas en el mercado reglado.

1.1. La presencia del poder público en la enseñanza

La Sociología de la Educación en sus investigaciones va teniendo desde hace unos años a centrarse en un acercamiento cada vez más concreto y próximo a la experiencia propiamente escolar, a bucear en la vida cotidiana de los centros y en las interrelaciones que se producen entre los distintos colectivos que los conforman: alumnos, profesores y hasta cierto punto padres. En esta línea y en ocasiones, se acepta como punto de partida la consideración de que el estudio del sistema educativo puede hacerse sin referencia a las relaciones de poder presentes en la sociedad, obviando así el carácter de subsistema que sin duda tiene y que le hace pender y depender del sistema social en su conjunto, cuando ese sistema social, en la complejidad organizativa de los distintos poderes que lo conforman es el que da sentido y desde el que pueden entenderse los distintos subsistemas sociales incluido el educativo, y también las relaciones entre ellos.

Un acercamiento previo al contexto social en el que se inscribe la enseñanza y un análisis de la incidencia en ella de dicho contexto, se hace por tanto necesario antes de intentar abordar de forma específica la actividad reglamentaria de la Administración Pública Educativa.

1.1.1. La igualdad y la libertad

En el proceso de reproducción social que inaugura la modernidad, al sistema educativo se le asigna el protagonismo educativo que en las sociedades precapitalistas tenía la familia. El reconocimiento del principio de *igualdad* y de *libertad* sobre los que se asienta la nueva organización social burguesa, se avenía mal con una reproducción social hasta entonces asentada en la *discriminación* de los individuos en razón de su *origen familiar*.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo cumple una doble función:

- de expropiación a las familias de la labor educativa que cumplían en las sociedades precapitalistas y, en el caso de que la

tuvieran, que la riqueza patrimonial sin más no asegure la perpetuación en los hijos de la situación privilegiada familiar.

- De asentamiento de la racionalidad burguesa-capitalista expresada en el juego paradigmático de la igualdad y la libertad que potencia individualmente la no discriminación en el punto de partida (igualdad) y la selección en el punto de llegada (libertad).

Se trata de poner en marcha un mecanismo de racionalización que aplicado al proceso de reproducción por la puesta en marcha de un sistema educativo igualatorio y meritocrático, permita que la estructura social estratificada se reproduzca: por una parte, sin la discriminación de partida que impone a la reproducción el protagonismo familiar, por otra, ajustada al criterio de selección, ya que en el funcionamiento de la sociedad burguesa y específicamente en el sistema de trabajo de producción correspondiente, la desigualdad económica-social es el principal estímulo al desarrollo.

La “igualdad ante la ley” y la “igualdad de oportunidades” son así compatibles, no sólo con la desigualdad en el ejercicio del poder que se atribuye a las distintas posiciones en que se organiza el funcionamiento de la sociedad en tanto macrosistema y en cada uno de los subsistemas que la componen, sino también con la desigual valoración (económica y social) con la que se significan socialmente tanto las distintas actividades sociales y profesionales como las diferentes capacidades de los miembros de la sociedad, y aun compatibles con las desiguales acumulaciones individuales y familiares de riqueza que producen las dos desigualdades anteriores en su funcionamiento y que perpetúa la herencia.

El ofrecimiento es el de una igualdad real de oportunidades para todos haciendo abstracción de las diferencias sociales que parcelan ese “todos”, con el objetivo de que sean “los mejores”, “los más capaces”, los que más se esfuercen en la carrera competitiva, uniendo a su mayor capacidad su mayor voluntad y constancia, quienes alcancen gracias al “éxito” obtenido en el sistema educativo las posiciones que tienen atribuido un mayor ejercicio de poder, el reconocimiento de profesiones más valoradas y las mejores posibilidades para la acumulación individual de la riqueza.

Esta lógica racionalizadora no se opone frontalmente a los intereses de la reproducción familiar como a su “exterior”, sino, co-

mo en otros casos, se limita a reordenarlos y subordinarlos a los suyos, a ponerlos a trabajar para la reproducción capitalista. La reproducción familiar puede funcionar y de hecho funciona en el "interior" de la racionalidad capitalista siempre que no pretenda escapar a su reordenación. Por muy hijo de "burgués" que se sea ni el sistema social ni el educativo van a aceptar entre los mejores a un tonto irrecuperable, como tampoco van a oponerse sino al contrario propician el camino de quienes demuestran su valía por muy hijos de "obreros" que sean, otra cosa es que los "tontos" se den con más frecuencia en el segundo grupo y en cambio los "mejores" suelen ser "hijos de papá".

Es, en definitiva, el individuo que tiene una familia y no el hijo de familia a quien va a focalizar el sistema educativo.

1.1.2. La privatización y el mercado

El mercado libre, regido por la Ley del Valor de Cambio que procesa la formación de los precios como uno de los significados básicos de la mercancía, coloca a los posibles consumidores —significados por su solvencia desigual e integrados en una estructura social estratificada— en un mercado también estratificado por la diversidad de los precios de las distintas ofertas.

En el caso del mercado educativo, situado estructuralmente en el proceso de reproducción de los miembros de la sociedad, su condición de "libre", que determina un consumo del bien/servicio educativo estratificado según la situación patrimonial de las unidades familiares y, en consecuencia, la permanencia inmodificada de la estructura social, fuerza la intervención del Estado en este mercado para que la estratificación económica de la oferta no impida la libertad de disposición de la capacidad de estudiar (riqueza individual) de los alumnos. La consecución de la igualdad de oportunidades para el sistema social y el modo de producción que analizamos, resulta prioritaria en relación a la privatización de la propiedad, ya que la posesión de ésta se legitima no en la herencia sino en la capacidad de obtenerla, mantenerla y aun ampliarla merced al trabajo y el esfuerzo individual. La relación reconocida entre el desarrollo de esa capacidad y la enseñanza explica la intervención del Estado en el mercado educativo para garantizar la igualdad de oportunidades.

Los instrumentos que utiliza el Estado en su “intervención” que convierten el mercado “libre” educativo en un mercado “intervenido” –la obligatoriedad, la gratuidad, los precios políticos, las becas y ayudas a escolares de familias con bajos ingresos, así como la implantación de contenidos comunes para toda la población escolar durante períodos más o menos largos, la comprensividad y aun la implantación de medidas compensatorias– actúan tanto sobre la oferta como sobre la demanda educativa con el objeto de, rompiendo el carácter estratificado del mercado educativo, cambiar el proceso de reproducción social para que no impere en él el privilegio que otorga la riqueza patrimonial.

1.1.3. El mercado educativo

Libre y/o intervenido, el sistema educativo descansa y se constituye sobre una estructura de mercado. En rigor todo mercado es, sin dejar de serlo, un mecanismo de producción. Unos están directamente incluidos en procesos de producción y otros, como los mercados de consumo, se sitúan en los procesos de reproducción.

En estos mercados de consumo la relación oferta/demanda termina generalmente en el acto de la compra, el consumo se realiza fuera y después del mercado, éste no comprende la etapa del consumo o del uso. Pero cuando el mercado es de servicios y el educativo lo es, la oferta suele comprender además una estructura/organización que permite la realización material del servicio y que éste pueda ser consumido/usado por sus compradores.

A todo ello, en el caso del mercado educativo, se añade su inequívoca funcionabilidad en el proceso de reproducción social que marca su especificidad en relación a otros mercados de consumo.

Organizado el sistema educativo en un mercado complejo en él pueden distinguirse ofertas y procesos diferenciados que en determinadas circunstancias constituyen mercados distintos:

- La producción/oferta de un *bien-servicio* para que sea demandado y consumido por los alumnos.
- La producción/oferta de un *proceso* de modelación de los alumnos atendiendo al despliegue de su crecimiento para que

éste se realice de manera óptima, demandado especialmente por los padres de los alumnos.

Estos mercados, expresivos de la complejidad paradigmática que tiene el sistema educativo en una sociedad de mercado, permiten comprender que sin dejar de ser un mercado (encuentro de ofertas y demandas) de servicios que incluyen la organización de su producción y de su consumo, el sistema educativo es además una estructura de producción que realiza sobre los alumnos una actividad de modelación y desarrollo de su personalidad, operando en ellos la transformación de su energía en una capacidad que previamente ha sido objeto de diseño atendiendo a las necesidades del sistema social.

El alumnado, desde esta perspectiva, *consumidor* del bien/servicio educativo, *objeto* en el proceso de producción en que también consiste el sistema de enseñanza, *agente* que consume su energía y capacidad en el proceso, es también el *medio de producción* (la tierra) donde el sistema interioriza/registra (siembra) la cultura para que operativa se mantenga y aun se amplíe en los procesos de producción y de reproducción que conforman la vida social.

En una sociedad precapitalista, asentada en la reproducción familiar, es esta institución la que ocupa una posición imperativa social. En este caso, la educación está en función de las demandas educativas familiares hasta el punto de que generalmente es la propia familia la que asume en su totalidad la función educativa de reproducción y su demanda "exterior" es inexistente.

El cambio de esta situación se produce cuando la reproducción social desborda la capacidad familiar y es la sociedad la que impone sus necesidades subordinando a sus intereses los familiares. De ahí nace la obligatoriedad de la enseñanza que resulta expresiva de la posición sumisa que en las sociedades actuales en general y también en lo educativo ocupan las familias. La igualdad de oportunidades y la gratuidad son también estrategias que buscan sustituir y en su caso expropiar a la institución familiar de su poder reproductivo.

El sujeto de la acción educativa es la sociedad, lo cual no significa que para su reproducción no aproveche en su propio beneficio los procesos educativos aportados por el medio familiar, pero el lugar de donde emerge la enseñanza es el sistema social a cuya

racionalidad se ajustan las familias en sus demandas educativas. Esta posición imperativa del sistema social obliga a analizar la composición y estructura interna del poder.

1.1.4. La organización social del poder

En el continuo de la vida social y de su también continuada reproducción, uno de cuyos procesos es el educativo, puede constatare la presencia de los distintos poderes que en su conjunción/disjunción conforman su organización actual y que a grandes rasgos responden a tres conceptualizaciones discursivas diferenciables.

● Concepción “teológica”: el poder “vinculado”

Según este discurso, el universo ha sido creado por Dios según su “proyecto” que incluye un “orden” superior divino al que se ajusta. El “hombre”, con cuya creación a su semejanza Dios remata su obra, es “libre” aunque llamado a realizar el proyecto divino. Dios mediante su *palabra*, sus profetas, sus sacerdotes y los signos que ha impreso en el universo, permite a los hombres el conocimiento progresivo de su “proyecto”, de cuál es su voluntad respecto a ellos. Los hombres, haciendo uso de su libertad, deben tomar conciencia de su condición ontológica de “hijos de Dios”, ajustar sus comportamientos a la voluntad divina y así programar su vida.

La posición que ocupan los sacerdotes y la Iglesia en este modelo, y de hecho los “padres” y los “señores” de todo tipo, aquellos a quienes Dios ha concedido el poder sobre los “fieles”, los “pequeños” y los “pobres”, es una posición comprometida, su poder está “vinculado” ya que procede directamente de Dios y ante El son reponsables de cuantos les son sometidos, a ellos corresponde el establecer y hacer cumplir el *programa* mediante el cual todos cumplan la voluntad de Dios.

Si bien el sujeto del proyecto es Dios y el objetivo el cumplimiento de la voluntad divina, los que programan son cuantos por su posición de poder tienen la responsabilidad ante Dios de aquellos que les están confiados y esta posición de privilegio/responsa-

bilidad se hace especialmente presente en el proceso de formación y aprendizaje de los "hijos", de ahí la ocupación de hecho por parte de la Iglesia y de los padres del lugar que corresponde al poder en el proceso educativo de niños, adolescentes y jóvenes, del lugar donde a partir del conocimiento de la voluntad de Dios, se crea el proyecto y se produce el programa educativo.

● **Concepción "laico/burguesa":
el poder "privatizado"**

En este discurso Dios desaparece del lugar del poder (posición del proyecto/programa) al dársele un sentido fuerte al Hombre es el trabajo y el esfuerzo individual, en cuanto fuente originaria única de la "privatización" de la riqueza y del poder, los que otorgan el reconocimiento de su posesión que da lugar a un orden social nuevo que viene acompañado por el desarrollo de la sociedad de mercado libre. La conjunción de la privatización de la riqueza y el libre mercado en el respeto al derecho reconocido de la igualdad y la libertad, marcan las relaciones sociales.

El desarrollo de las sociedades de mercado consecuencia de la *privatización* burguesa se acompaña del distanciamiento entre los procesos de producción y los de consumo, los productores de bienes y servicios y los consumidores, los productos y las necesidades.

Dejando a un lado las limitaciones que toda sociedad organizada impone a sus miembros, sea cual sea el lugar y posición que ocupen, la ruptura entre productores y consumidores hace que sean los promotores privados de las ofertas quienes proyectan y producen los bienes, aunque prefigurando en ellos la respuesta a las distintas necesidades, mediadas por la solvencia, de los futuros consumidores.

Si bien el poder de los productores privados aparentemente depende de la libertad de elegir de los consumidores, en la medida en la que éstos ven reducida su elección a los bienes y servicios ofertados, el poder real se discute entre los productores y entre sus intereses enfrentados. Intereses que se expresan en una multiplicidad y diversidad de ofertas que son las que permiten mediante la elección de los consumidores que éstos incidan en la producción de las ofertas, pero en todo caso el sujeto de poder real está confor-

mado por el conjunto de promotores privados y las demandas subordinadas a las ofertas presentes en el mercado. El lugar estructural del poder (donde se realiza el proyecto del bien y el programa al que hay que ajustarse para producirlo), queda en manos del proceso privatizado de producción de las ofertas.

En el campo educativo el proceso de conformación del mercado es similar, pero en su caso, a la separación entre productores y demandantes se añade una segunda ruptura. La posición del demandante la ocupan no los consumidores de las ofertas, los hijos, sino la familia y más concretamente el "cabeza de familia", ya que las reglas del mercado exigen la solvencia en el demandante, rompiéndose así la unidualidad del demandante/consumidor.

● Un poder "público": concepción de la enseñanza como "servicio público"

Se trata de una situación *transicional* entre las dos anteriores pero deudora de la conceptualización del poder "laico/burguesa".

La enseñanza pública, "cabeza de puente" frente al poder "vinculado", va a cumplir una doble función: sacar al pueblo de su ignorancia para que pueda alcanzar la condición de ciudadano y constituirse así en el "Pueblo", nuevo sujeto legitimador del Poder público; constituirse en mecanismo eficaz de alfabetización de un pueblo que, liberada su fuerza de trabajo de la "servidumbre", se ve forzado a acudir al mercado "libre" de trabajo dotado de la capacidad para contratar y libre de disponer (vender) de su riqueza (fuerza de trabajo).

El desarrollo mismo del sistema social añadirá la necesidad de revalorizar las capacidades útiles de los individuos rompiendo las trabas que a este desarrollo imponen las discriminaciones sociales. Para que el sistema educativo pueda cumplir esta nueva función, la enseñanza asume en su organización el principio de igualdad de oportunidades.

En el espacio dominado por la *privatización*, el poder público ocupa, en general, la posición de "árbitro" de un juego (el juego del mercado) en el que todo el poder reside en las partes que se enfrentan. Sin embargo, las causas señaladas obligan a la clase ascendente, la burguesía, a utilizar ese Poder público de otra forma.

Sobre todo en los procesos de reproducción el Poder público sin abandonar su papel y el lugar de "árbitro", ocupa una posición más activa:

- La posición de sujeto de poder en un campo de actividad que se separa del mercado "libre" para establecer allí el espacio que cubre en cuanto servicio público, oferta especial en la que el Poder público asume la realización del proyecto y del programa (reglamentación) a los que deberán atenerse los productores tanto públicos como privados de estas ofertas/servicios de carácter público.
- Además, puede ocupar la posición de "poder privado" de determinadas ofertas en competencia con los demás productores privados y aun suplir a éstos cuando las ofertas se hacen necesarias y no aparece una iniciativa privada para su producción (las condiciones del mercado no permiten en ese campo un beneficio suficiente).

Sin embargo, en la "Enseñanza = Servicio público" se contienen y desde su implantación, elementos que en su despliegue pueden hacerle entrar en una contradicción profunda con los intereses de las familias burguesas, primero, y con los de la clase burguesa después.

- *La primera contradicción* (enseñanza/servicio público ↔ familias burguesas) se produce porque esta condición de servicio público que toma la enseñanza le permite constituirse en un mecanismo de reproducción social distinto al familiar, mecanismo que las familias no dominan.

La brecha en la perpetuación para las familias burguesas de la condición de clase burguesa, queda así abierta pese a que la privatización comprende el derecho de disposición y de transmisión hereditaria de la propiedad. Un proceso que se hace evidente conforme la incidencia del sistema público de enseñanza se acompaña del despliegue del modo de producción capitalista, ya que éste se realiza mediante la expropiación de unos capitalistas por otros y por el proceso de contratación de una fuerza de trabajo altamente calificada por el sistema educativo para el desempeño de las funciones de Direc-

ción exigido también por la propia racionalización del sistema.

La posible contradicción entre los intereses de las familias burguesas y la clase burguesa, del mismo género que la contradicción entre los capitalistas concretos y la clase capitalista en su conjunto, permite comprender al sistema de enseñanza/servicio público como el resultado de un proceso de racionalización del mecanismo de reproducción de la clase burguesa, por cuanto que sustituye su reproducción familiar por otro sistema en el que la selección para la "clase" de los mejores queda mucho mejor garantizada.

- *La segunda contradicción* (enseñanza/servicio público \Leftrightarrow clase burguesa), se sitúa en el contenido utópico del poder público que, a partir del afianzamiento en el sistema educativo de su carácter de *público*, prefigura una sociedad "revolucionada" hoy inexistente.

"El Pueblo", sujeto del Poder público en las sociedades burguesas, es una emergencia que se produce en el orden de los símbolos para ocupar el lugar que en la estructura social anterior ocupaba otro símbolo: Dios, cuya función legitimadora del ejercicio del Poder social en la nueva sociedad, permanece, trasladado al "Pueblo". Pero, además el cambio del referente del nuevo símbolo (todos los ciudadanos, el pueblo, el colectivo material existente) hace posible, a partir de los procesos de democratización de la sociedad que el propio sistema de enseñanza potencia, un proceso de producción material de una estructura social del Poder distinta en la que el "Pueblo Soberano" pierde su condición semántica de símbolo para constituirse en sujeto real de poder.

Ninguna de las tres conceptualizaciones reseñadas —vinculación, privatización, intervención pública—, ni los poderes correspondientes se dan en nuestra sociedad en estado puro. En el continuo vida de la sociedad y en el punto de su también continuada reproducción, unas y otros aparecen imbricados, entremezclados y modificándose mutuamente.

Todavía hoy puede constatarse *la presencia* organizatriz y operativa en la reproducción social *de un poder "vinculado"* que reside en los padres y que se manifiesta operativamente en la de-

manda educativa. Esta persistencia del poder vinculado de los padres es utilizada, en el proceso de producción en que esencialmente consiste el sistema educativo, a través de su segundo mercado interior (oferta de modelación de los alumnos dirigida a los padres de éstos) corrigiendo los fallos que se producen en el primer mercado (bien/servicio educativo para su consumo por los alumnos) cuando los alumnos no tienen demanda educativa y aun cuando presentan actitudes de rechazo, ya que en estos casos son los padres los que fuerzan y obligan a sus hijos a estudiar y consumir la enseñanza.

El poder "vinculado" de la Iglesia está también presente en el sistema educativo actual mediante la defensa de sus posiciones tradicionales frente a los avances que, desde la posición estructural de poder, realiza el Poder público.

Por último, algunos componentes del comportamiento del Poder público pertenecen, con matizaciones, a esta conceptualización vinculatriz, así la condición de minoridad que otorga a quienes debería considerar ciudadanos adultos basada en una concepción totalitaria del poder: posesión de la "Verdad" que legitima el ejercicio del poder en nombre del pueblo y no en el cumplimiento de su voluntad.

Por su parte, *la desvinculación del poder* que proclama la revolución burguesa, en teoría potencia la presencia dominante de la iniciativa del poder privatizado en la producción de las ofertas educativas reservando al poder público una función de "árbitro", pero la iniciativa privada no siempre acude a la cita y es el poder público quien va a desplegar la capacidad organizatriz de los intereses privados generando el modelo transicional que aplica, no a la totalidad de este campo, sino a la parte que se configura como sistema educativo reglado, dejando el resto a la iniciativa del poder privado.

Así, y *sin una ruptura de los principios "privados" emerge la intervención del Poder "público"* en aquellos campos de actividad como el educativo, cuyas condiciones no permiten la presencia de la iniciativa privada, o cuando, aun permitiéndola, ésta se realiza en contradicción con los intereses generales del sistema o de sus grupos dominantes.

1.1.5. La relación reglado/no reglado

La concurrencia de estos distintos poderes produce en el proceso de conformación de las *ofertas* educativas la aparición de:

- 1º) *el sistema educativo reglado*. En este campo el Poder “público”, además de conservar la posición de “árbitro” que le asigna en general el poder “privatizado”, asume su *reglamentación* (proyecto, diseño y programa de la oferta educativa) a la que han de someterse los productores concretos. Y puede, también, en el espacio en principio reservado al poder privado y a la iniciativa de los promotores privados, *producir* sus propias ofertas educativas concretas.
- 2º) *El sistema educativo no-reglado*. En este campo el Poder público se coloca en el lugar del “árbitro”, aunque también acusa su presencia en tanto *promotor* de ofertas educativas al lado de los promotores privados.

Asentado el sistema reglado en la autonomía reconocida al Poder “público”, constituido en sistema (Administración) que progresivamente aumenta su presencia en tanto productor de bienes y servicios, aparece una contradicción secundaria entre el Poder “público” y el poder “privado”, como aparecen contradicciones entre las distintas partes privadas de este último poder para dominar el mercado. Contradicción que se refleja en la relación entre el sistema reglado de la enseñanza y el campo no reglado y aun, dentro del sistema reglado y no reglado, entre sus distintos componentes “públicos” y “privados”.

Por otra parte, el símbolo “Pueblo” que legitima al Poder “público” ocultando su condición originaria “privada”, permite que el referente material de su significado abstracto, el colectivo conformado por el conjunto de los ciudadanos, pueda avanzar hacia su transformación en una organización sistémica dotada de poder real (poder público). Esta transformación profunda, cuya posibilidad vehicula el Poder “público” en su propia contradicción y que hoy por hoy se sitúa en el campo de la utopía, incide también en el sistema educativo reglado planeando contradictoriamente entre sus objetivos.

Por último, la presencia misma del sistema reglado en su despliegue material o procesos de enseñar y en su consumo, o proceso de aprender por los alumnos, al no abarcar todas las necesidades educativas individuales, tal como son resentidas por éstos y por sus familias, genera bien la emergencia de otras nuevas o la aparición de insatisfacciones, produciéndose así, fronterizo al sistema reglado, un campo de latencias al que, acude la iniciativa privada con ofertas educativas, en este caso no regladas.

Situados ahí puede afirmarse que el campo de lo no-reglado emerge de lo reglado, siendo al propio tiempo cierto lo contrario: la emergencia de lo reglado del continuo no-reglado dominado por el poder privatizado, en cuanto una de las formas en que se manifiesta su racionalización.²

1.1.6. Poder público y reglamentación

La facultad del Poder “público” de asumir la reglamentación tiene su origen, y no sólo en el campo educativo, en la capacidad organizatriz del poder “privatizado” y obedece a su racionalidad interna que inviste al Poder “público”, en cuanto poder del Estado, de un poder egocéntrico y privatizador en las relaciones internacionales, aunque sistémico, institucionalizado y altruista en las relaciones internas.

Esta vertiente privatizada, aunque estatal, del Poder “público”, añade, a las razones ya señaladas, las que nacen del interés egocéntrico del sistema Estado que utiliza el servicio público educativo como instrumento y mecanismo para su propia perpetuación y vida ampliada, mediante la integración ordenada de las nuevas generaciones en el sistema social que le sirve de soporte, así como por su revalorización y ajuste a las necesidades siempre crecientes que impone la presencia internacional del sistema.

Este conjunto de intereses y objetivos que está en la base del sistema educativo como mecanismo vocado a la reproducción y ampliación del poder “privatizado” en su conjunto, ya que de es-

² La doble emergencia de los campos reglado y no reglado constituye la base de la Parte III.

ta ampliación se hace depender el bienestar (concepto que también adquiere su sentido de la racionalización privatizadora) de todos los ciudadanos, *no sólo regula las condiciones de la enseñanza reglada y la presencia de la iniciativa privada en su interior* (tanto en el campo de la oferta, como en el de la demanda), *sino también y al propio tiempo, demarca, por su no-presencia, el campo de lo no reglado dentro del continuo "mercado educativo"*.

1.2. La oferta reglamentada y las enseñanzas regladas

El diseño o proyecto que anticipa en el orden de los símbolos lo que más tarde va a ser objeto de una producción material, está presente en cualquier proceso de producción de un bien y su importancia es decisiva ya que a él han de ajustarse las demás partes del proceso en los múltiples comportamientos y actividades en que consiste, para que su resultado o producto sea la realización material de lo proyectado, de ahí el carácter imperativo que tiene esta parte del proceso.

Siendo esto así, resulta evidente que sea quien sea el sujeto que realiza el diseño de un bien, es él quien domina el proceso de su producción. La importancia de esta etapa la señala justamente Carlos Marx cuando coloca precisamente ahí la distinción entre el trabajo humano y las actividades de "producción" que realizan otras especies animales.

En la oferta educativa reglada el sujeto de la actividad de proyecto/diseño/programa es el Poder público y más concretamente la Administración Pública Educativa, con ello se añade aún más potencia imperativa y protagonismo a esta parte del proceso de producción de las ofertas regladas, tanto de las que el mismo poder público realiza, como de aquellas otras también regladas que nacen de la iniciativa privada.

Esta posición de sujeto del Poder público en la actividad de diseño y programación de las ofertas que acentúa al máximo su condición imperativa cuando no coercitiva en relación con las ofertas educativas regladas públicas o privadas, cuya producción reglamentada, no contradice el carácter de oferta de esta actividad que le viene del desdoblamiento, a la base misma del proceso educati-

vo, entre el personaje productor de la oferta y el personaje consumidor de la misma, lo que sitúa a cuantos realizan la producción, incluido el poder público, en la posición inequívoca de ofertantes y al consumidor en la de demandante de lo producido.

El concepto necesidad referencia una relación de su sujeto con "algo" que él significa como un "bien" y, también, la carencia de ese "bien". Aunque las necesidades parecen precisar para ser re-sentidas de *algo* que exista en la realidad material o, al menos, que exista en su representación simbólica, sin embargo, es un hecho cotidiano la aparición de "nuevas necesidades", fenómeno íntimamente ligado a la aparición de cosas, servicios, representaciones simbólicas, o símbolos, de nuevos elementos significados de bienes por quienes los producen, lo que implica que las necesidades pueden ser y son, objeto de producción. Es más, la necesidad, en tanto significado simbólico de una carencia, forma parte de los procesos de producción y precisamente de la etapa de producción del diseño a la que pertenece la *oferta reglamentada*.

1.2.1. La cuestión previa de las necesidades sociales educativas

La realidad material es el resultado de la sedimentación en un orden social de los diversos acontecimientos que constituyen la Historia de esa sociedad. Esta realidad, considerada al mismo tiempo como materia prima y producto de los distintos discursos sociales que históricamente se han ido produciendo, actúa sobre la población en cuanto medio organizado que le impone unas condiciones objetivadas, condiciones que inciden en la conformación de sus necesidades sociales genéricas y en sus estrategias concretas de reproducción. Necesidades y estrategias vagas e imprecisas, próximas al deseo de sobrevivir, reproducirse y perpetuarse en el medio en el que se vive y al que hay que adaptarse.

Sobre la vaga conformación que de sus necesidades tiene la población y la nada imprecisa realidad material, y siempre en un nivel de análisis que permite separar lo que es inseparable, actúan los discursos sociales que conviven en una sociedad, esto es, las representaciones simbólicas de esa realidad material y de las necesidades de la población que en ella habitan, construidas tanto

desde el poder vigente, como desde las oposiciones al poder en presencia.

Estos discursos-representaciones, por una parte, interpretan la realidad material, por otra, definen, de acuerdo con esa interpretación, las necesidades sociales. Necesidades que de esta forma pierden su condición de vagas e imprecisas, pero que, en la medida misma en que la pierden, se alejan del deseo que las origina, produciéndose así la primera ruptura entre los deseos/necesidades y su satisfacción inmediata por la aparición mediadora de discursos que los definen y delimitan.

La definición simbólica de las necesidades sociales, pero restringidas al campo educativo, conforma tanto la oferta reglamentada como las diversas alternativas educativas con las que desde otras posiciones se pretende sustituirla o modificarla. Posiciones que en unos momentos como los actuales, de fuertes cambios y reorganizaciones sociales, intensifican sus elaboraciones en un intento de configurar y conformar esos cambios según los intereses de los diferentes grupos sociales y, sobre todo, por parte de aquellos que detentando parcelas de poder en otros espacios y subsistemas sociales buscan incidir en el específicamente educativo.

Por su parte, la oferta reglamentada es una parte del discurso social del poder y sólo desde el sentido que le da su totalidad puede entenderse, aspecto este a tener en cuenta en su análisis. A esto se añade el que, tanto sobre ese discurso social del poder como sobre la parte correspondiente al sector educativo, inciden también las transformaciones que actualmente vive la organización social.

Tanto la oferta reglamentada como los discursos que buscan su alternativa, son construcciones simbólicas con las que la realidad es representada pero no, desde luego, la realidad misma. Por eso, aunque el Poder público pretende que su definición de las necesidades sociales educativas es la verdadera y coincidente con la realidad, cabe, y de hecho así ocurre, que paralelamente a esta versión oficial, existan otras que también pretendan ser las verdaderas y que se oponen a la que impone el Poder público. La presencia de estas definiciones simbólicas alternativas, inciden en el proceso generativo de las demandas educativas, impidiendo que en ocasiones se produzca el acuerdo entre estas demandas y la oferta pública, o, al menos, que se produzca plenamente, pese a la posición dominante que ocupa el Poder público.

Aun cuando todo este proceso complejo de relaciones tiene su punto de partida y su punto de llegada en la realidad material, el hecho de que entre ambos *necesariamente* se sitúa la producción simbólica, permite colocar a la actividad que estamos examinando —la producción de la oferta reglamentada por el Poder público— en su lugar, en el campo de la lucha política, y calificarla como lo que realmente es: una actividad política “subjetiva” que no puede, y pese a su pretensión, adornarse de “objetividad” o autocalificarse de ser expresión de la *verdad*.

La “lucha política” se desarrolla en gran medida en el campo de la producción simbólica y en su doble relación con la realidad material:

- Relación de la representación con lo representado.
- Relación de registro de la representación en la realidad material.

La *primera* de estas dos relaciones coloca a la realidad en un primer término, es esa realidad la que va a ser representada.

Tanto el resultado del proyecto como su registro dependen en buena parte del grado de acuerdo de la representación de la realidad que sirve de base para el proyecto, con la realidad misma pero considerada como objeto de la transformación, realidad que impone limitaciones y resistencias “objetivas” a los proyectos y que los hace inoperantes cuando no han sido tenidas en cuenta y establecidos los medios para vencerlas.

El origen de estas limitaciones y resistencias, aunque objetivas, es en general “subjetivo”, consecuencia ellas mismas de la acción de registro material de otros proyectos simbólicos y resultado de la sedimentación en el medio de la historia de los hombres. Se trata de limitaciones y resistencias que se imponen a cualquier proyecto que las acepte, pero cuyo cambio puede ser objeto de un proyecto cuyo éxito depende de la capacidad y los medios que se desplieguen para conseguirlo.

Este último punto permite distinguir los proyectos de reforma de los proyectos alternativos, los primeros aceptan la realidad tal cual es, con sus limitaciones y las posibilidades que dentro de sus propios límites ofrece a su cambio o transformación progresiva, en tanto que los segundos y porque constatan las limitaciones

“objetivas”, toman como objetivo prioritario suprimir estas limitaciones para que el cambio que se proponen realizar sea posible.

La *segunda* se inicia, tomando como base la primera, con la producción simbólica del proyecto de producción de la oferta, que al registrarse modifica doblemente la realidad: por una parte, por el hecho mismo de ser producida, por otra, al incidir en la realidad material del alumno, de la población y aun de la sociedad en su conjunto, ya que genera su demanda, provoca el consumo y éste los cambios sociales correspondientes.

El proceso de producción de la oferta reglamentada por el Poder público descansa, ya lo hemos dicho, sobre la representación simbólica que de la realidad social tiene este sujeto de la actividad, ya que es de esa representación y no de la realidad, de donde va a deducir las *necesidades sociales educativas*. De estas necesidades y de las posibilidades que tenga en sus manos el Poder público, nacerá, tanto el proyecto de producción de las ofertas, como la utilidad con la que se signifiquen.

Por su parte, los posibles desajustes entre la realidad y su representación por el Poder público, sólo pueden ser conocidos por la mediación de otras representaciones —las más incisivas socialmente son las que se derivan de concepciones globales fuertemente dependientes de intereses de clases y de grupos sociales, aunque también pueden ser personales o cuando menos minoritarias—, las cuales, a partir de los criterios y significados que desprenden, pueden y de hecho lo hacen, significar la representación que el Poder público hace en cuanto desajustada a la realidad.

Llegados a este punto, el análisis tiene cerrado su camino, ya que “la realidad”, cercada por sus representaciones, se niega a servir de testigo (indicador). Sin embargo, desde otro lugar de observación, puede penetrarse a una mayor profundidad en la realidad que nos interesa conocer. Basta considerar que la realidad “objetiva” puede ser y es objeto y resultado de un proceso de producción, que las necesidades sociales educativas en cuanto realidad objetiva también lo son, así como la persona socialmente madura y socialmente integrada en la sociedad.

Cualquiera que sea la intencionalidad del Poder “público”, su buena o mala fe, cualquiera que sea el grado de su ajuste o de su aproximación a la realidad objetiva, cuando define las necesidades sociales educativas, cuando precisa por el despliegue de sus

programas, mediante sus homologaciones y demás medidas educativas, en qué consiste el libre desarrollo óptimo de la personalidad de los alumnos y, por ello, cual es la personalidad de éstos, lo que *realmente* sucede y lo que realmente realiza es iniciar el proceso de producción de una nueva realidad, otra cosa es que el proceso en su desarrollo resulte más o menos afortunado.

Todas las realidades producidas, o bien están ajustadas al previo diseño o definición del proyecto, cuando el proceso de producción se realizó con éxito y constituyen así una realidad que convierte en material y verdadero el diseño; o bien, en la medida de que el intento ha fracasado, son deficientes y desajustadas, en cuyo caso el desajuste muestra las nuevas necesidades educativas en tanto necesidades de la producción de la realidad que se busca y que precisa medios más fuertes y eficaces que los hasta entonces empleados.

De esta forma, las necesidades sociales educativas pueden ser descubiertas en el análisis de las personas (productos) donde el sistema ha fracasado total o parcialmente y en los desajustes o defectos que descubren sus comportamientos en su comparación con los previstos en el diseño. En definitiva, la necesidad social se descubre no en la realidad social, sino en cuanto se muestra reacia o resistente a ser transformada. Aunque los alumnos con sus comportamientos desajustados, con su empeñamiento de no *ser*, posiblemente dejan entrever "sus" necesidades educativas, desde la racionalidad del sistema, la interpretación no puede ser otra: son los alumnos los que se equivocan en sus comportamientos cuando éstos son desajustados, ya que la plenitud de su *ser* depende de su ajuste al proyecto que ha definido el contenido de esa plenitud; en último término de lo que se trata es de producir medios más eficaces para que suturen la brecha.

Parece evidente que cuanto acabamos de decir es aplicable no sólo a la actividad del poder público, sino también a cualquier proyecto alternativo concurrente, la diferencia se encuentra en el lugar que ocupan sus promotores, en el hecho de que el Poder público tiene una posición imperativa en el proceso de producción de las ofertas educativas y, como consecuencia, en el más amplio de producción de la realidad en el que las ofertas y el mercado educativo están incluidos.

De ahí que sea sobre todo el proceso de producción de la reproducción social que regentan los poderes públicos al que hay que mirar, analizando las necesidades sociales educativas que aparecen en su diseño y en sus programas como necesidades de producción/modificación de la realidad, ya que es a la lógica de ese proceso de producción de la reproducción social al que obedecen y no a la realidad social que, sin embargo, referencian.

1.2.2. La cuestión previa de los cambios en el sujeto de la actividad: el Poder público

Si se compara la actividad del Poder público que precedió a la reforma del sistema educativo realizada en 1970, con la que actualmente viene realizando para llevar adelante el actual proyecto de reforma, se constatan las diferencias, cuando las hay, y también que estas diferencias en parte son debidas a los cambios que se han producido en su estructura y composición.

En ambos casos la reforma está precedida por una representación de la realidad educativa, o "libro blanco", donde se examina el sistema en vigor y sus fallos, se precisan cuales son las necesidades educativas de la población, se establece la utilidad de la reforma que se propone y, en definitiva, se legitima su contenido, sus objetivos y los términos en que va a realizarse.

Dejando a un lado el hecho de que la realidad que representan es distinta y lo que esto implica, se tiene la impresión, al leer los dos "libros" juntos, de que el discurso y el "sujeto enunciador" son los mismos, aunque hay en el segundo una evidente disminución de la "retórica". Uno no puede evitar pensar que se trata de un único "sujeto", viejo conocido, que sabemos empecinado en llevar adelante un proyecto educativo para la "modernización" de la sociedad. Moyano, Fernando de los Ríos, Villar Palasí, Maravall..., nombres/hombres, personajes/actores que representan, unos mejor que otros, al ilustrado burgués, protagonista del drama francés "L'Ecole Publique" en su versión hispánica. En el fondo seguimos "jugando" (a) la revolución burguesa en el campo educativo, empeñados en alcanzar la "libertad, la igualdad y la fraternidad" por la mediación del proceso educativo, educando al "pueblo" para que alcance la madurez necesaria para que llegue a ser "libre",

rompiendo la barrera que supone la ignorancia de los más al progreso de la "República", destruyendo el privilegio que otorga la cultura y la discriminación que acompaña a la ignorancia. En las "tiradas" y en los monólogos de los actores todavía puede reconocerse la versión original.

"... la difusión de la cultura entre los españoles es la hermosa aventura que llegará insistentemente a todos los rincones de la patria. El reto de nuestro tiempo es la formación y la enseñanza y en él estamos emplazados con la esperanza firme de conseguir los más evidentes resultados."

"He creído un deber recordar las anteriores palabras del Jefe del Estado, pues sintetizan de modo realista y con clara llamada a la conciencia de todos, la política educativa que el Gobierno intenta desarrollar, a fin de dar la mayor efectividad posible al derecho humano a la educación, impulsando la igualdad de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles y estableciendo la mayor adecuación entre las exigencias de una sociedad en rápido proceso de desarrollo y transformación y la orientación y el rendimiento del sistema educativo nacional. Esta nueva política educacional y la reforma que propugna comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquier otra, para conseguir una sociedad más justa."

"En un intento de síntesis de las exigencias que las tendencias y problemas anteriormente mencionados plantean a nuestro sistema educativo, podría decirse que se reducen a preparar al individuo para: un mundo en proceso de cambio acelerado; una mayor participación en las decisiones políticas; una sociedad más justa que la actual, con ideales y móviles más elevados y dignos que los que determinan hoy la actividad vital de ciertos sectores sociales. En definitiva, preparar al individuo para que asuma con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona

le corresponden y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos."

Las citas anteriores pertenecen al libro "La educación en España, bases para una política educativa", conocido como "libro blanco", editado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1969, antecedente inmediato de la reforma de 1970.

"Nuestro país se encuentra en una posición óptima para acometer en los próximos años una amplia renovación de sus estructuras educativas, adaptándolas a las exigencias de eficacia y justicia que son características de una democracia avanzada. Lo que debe fraguarse a través del debate al que pretende contribuir la presente propuesta es un sistema educativo, capaz de proporcionar una enseñanza básica prolongada y de calidad a todos los españoles, capaz de formar ciudadanos en los valores de la libertad, la tolerancia y la responsabilidad, capaz de elevar el nivel de instrucción de todos los jóvenes, de alcanzar al filo del año 2000 una cobertura escolar para cuatro de cada cinco jóvenes de 18 años, capaz de proporcionar educación superior al final del siglo a tres de cada diez jóvenes; democratizando socialmente el acceso a los estudios universitarios."

"La extensión de los servicios educativos no es sólo un factor de bienestar social y una contribución a la elevación del nivel cultural de un país. Es además una exigencia que deriva a la necesidad de contar con el capital humano que resulta indispensable para cualquier nación que aspire a afirmar su presencia en el ámbito económico internacional durante un período en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos."

Las citas anteriores están tomadas del prólogo con el que el ministro Maravall inicia el libro "Proyecto para la reforma de la enseñanza" que se subtitula "propuesta para debate".

En ambos casos la función del sistema de enseñanza en la sociedad y del Poder público en el sistema de enseñanza, en una

constante que se mantienen desde hace doscientos años, viene unida al progreso de "la revolución burguesa" en dos de sus aspectos fundamentales: el asentamiento y los avances de la "igualdad y de la libertad" sobre los que se cimenta la forma política democrática del Estado burgués, y el desarrollo económico tal como lo exige el despliegue del modo de producción capitalista nacional en una organización internacional de mercado.

Aun cuando el estado burgués adopte una forma autoritaria, conserva en la capacidad simbólica proyectiva que asume su sistema educativo, el objetivo de "hacer madurar al pueblo" para que la libertad y la igualdad "deseables" sean "algún día" posibles, y el más pragmático de la formación profesional de su fuerza de trabajo para potenciar la competitividad en el mercado internacional de sus aparatos productivos.

Estos dos objetivos esenciales del Poder público nacido del orden social burgués, se convierten en criterios constantes para la producción de la representación simbólica de la realidad social que le es necesaria a la hora de producir los proyectos para transformarla.

Sin embargo, los mismos términos, las mismas palabras y aun las mismas expresiones que sirven tanto para señalar las funciones del sistema de enseñanza y las del Poder público dentro del mismo, como los objetivos y los criterios, han sido "desencadenados" del discurso burgués y tomados por otros discursos: por el discurso marxista y por el discurso "ultramontano" conservador, que les aportan otras significaciones o las matizan, lo que les permite utilizarlas para la producción de representaciones de la realidad social que resultan divergentes de las que produce el Poder público, aunque tienen la misma "letra".

Volviendo a las dos que estamos examinando, la primera producida por un Poder público autoritario, la segunda por un Poder público democrático, la principal diferencia radica en que la organización democrática del poder permite que en la producción del proyecto, concurren discursos diversos y aun divergentes, que permiten establecer un cierto "consenso", mayor o menor según los casos, en tanto que, cuando el poder tiene una estructura autoritaria, la concurrencia de otros discursos no se produce o sólo se produce de una manera muy limitada.

La cita de las palabras del Jefe del Estado con las que se inicia el Libro Blanco en los tiempos de Villar Palasí, y aun el sentido de oráculo que les otorga el Ministro en la introducción que suscribe: "he creído un deber recordar las anteriores palabras del Jefe del Estado ..." son expresivas de esta segunda estructura del poder que sólo se escucha a sí mismo y expulsa, o tiende a expulsar, toda divergencia.

Sin embargo, la estructura democrática del Poder incluye, en determinados lugares de la misma, la presencia de representaciones de organizaciones políticas, sindicales, vecinales, ciudadanas, familiares, etc., sobre las que no tiene control su organización funcional burocrática/política jerarquizada, y esta presencia incluye funciones y facultades de poder que, en algunos casos, consisten no sólo en la voz, sino también en el voto de los "incontrolados" para la toma de decisiones.

"Con el presente documento —dice el Ministro de Educación y Ciencia en el prólogo del libro "proyecto para la reforma de la enseñanza"— el debate acerca de la Reforma de la Educación entra en una fase cualitativamente distinta. El Ministerio de Educación y Ciencia expone en él su propuesta oficial, asumiendo así sus responsabilidades en la orientación de esta etapa final de la discusión, previa a la elaboración de conclusiones. Es preciso que todas las asociaciones e instituciones, colectivos o individuos que desde dentro o desde fuera del mundo de la educación estén en condiciones de realizar contribuciones parciales o generales al debate las den a conocer por escrito. La Administración dispondrá los medios adecuados para que alcancen una difusión amplia y sean conocidas por los restantes miembros de la comunidad escolar. No podemos permitirnos el lujo de desperdiciar ninguna sugerencia, ninguna opinión valiosa en un asunto de esta trascendencia."

"Sea cual fuere el modelo que finalmente se adopte, en la reordenación de las enseñanzas no universitarias, para su traducción a un texto legal que seguirá la correspondiente tramitación parlamentaria, en su configuración pesarán las opiniones expresadas por todos los agentes edu-

cativos, con tanto mayor énfasis cuanto mayor sea el grado de elaboración y la congruencia de las posiciones expuestas.”

Este texto describe bien, no sólo la participación posible de colectivos y ciudadanos no sujetos al control burocrático/jerárquico de la Administración, sino también la participación de otros colectivos no-sujetos, los grupos parlamentarios, en el cierre del proceso o aprobación, en su caso, del texto legal correspondiente.

Pero también en este caso es el poder público el “sujeto enunciador”: lo que ocurre es que ese poder comprende esos elementos, o éstos están comprendidos en el poder y concurren a conformarlo.

En el caso de la *oferta reglamentada* vigente podemos constatar que es el resultado de un largo proceso de producción en el que se han sucedido “representaciones de la realidad educativa” diferentes y aun contradictorias, y que cada una de ellas ha dado lugar a las reformas, más o menos profundas, que ha venido sufriendo, pero que vistas en su conjunto, guardan una coherencia, debido a su coincidencia con los avances y progreso de la democracia “burguesa” y con el despliegue del desarrollo económico dominado por el cada vez más firme asentamiento del modo de producción capitalista.

En el momento actual y en la oferta vigente, domina la representación de la realidad que presidió la reforma de Villar Palasí, aunque modificada por elementos que proceden de la nueva representación que se está elaborando a partir de la transición democrática. Así lo constata la influencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica en la modificación de la EGB, sobre todo de su tercer ciclo, y el proceso de democratización interna de la estructura del sistema educativo que culmina con la LODE. Actualmente y con el proyecto de reforma, se pretende consolidar y completar el cambio.

1.2.3. La oferta reglamentada y las necesidades sociales educativas

“La red integrada de centros públicos y de centros concertados debe permitir adecuar la programación de la

enseñanza a las necesidades educativas de nuestra sociedad. Si bien en los niveles obligatorios estas necesidades hoy día no suelen manifestarse ya en términos de niños sin escuelas, sí se expresa en términos de carencia de plazas escolares dignas."

"A partir de la década de los años sesenta el incremento de las construcciones escolares permitió ir aumentando gradualmente las tasas de escolarización que todavía en 1950 representaban tan sólo el 49 por ciento del grupo de edad de seis a doce años, la calidad del puesto escolar sigue siendo, sin embargo, muy desigual en la actualidad. Estamos todavía lejos de poder asegurar a todos los niños un puesto escolar en un colegio bien equipado; siguen existiendo viejas escuelas en las que el esfuerzo docente de los profesores se enfrenta a la miseria de las instalaciones y del equipamiento indigno de una nación moderna. Esta situación se da tanto en zonas rurales de población dispersa, en la periferia de las concentraciones escolares, en zonas de Castilla-León, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura o Andalucía, como en barrios periféricos de grandes ciudades."

"Esta realidad contrasta con la elevada densidad de puestos escolares en zonas urbanas de renta media y alta. Piénsese, por ejemplo, que alrededor de un millón de puestos escolares en EGB precisan equipamiento, que la tasa de cobertura de las necesidades de funcionamiento en el conjunto del sector es sólo de dos tercios. En que sólo 400.000 puestos necesitan reposición, al corresponder a aulas provisionales o habilitadas en pésimas condiciones. Y en que antes y después del ciclo obligatorio, se necesitan unos 280.000 nuevos puestos para atender a la escolarización de niños de cuatro y cinco años y 220.000 puestos nuevos en bachillerato y formación profesional."

"..."

"Un sistema educativo íntegro es el único que puede garantizar una verdadera atención a las necesidades edu-

cativas y a los derechos y libertades en materia de enseñanza.”

(Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en defensa del proyecto de Ley Orgánica del Derecho a la Educación)

En este texto, como en la mayor parte de los que elabora el Poder público cuando justifica sus reformas y las leyes en que se formulan, las “necesidades sociales educativas” aparecen como el referente de las *carencias* o *deficiencias* del sistema, un referente cuyo contenido, o bien, se da por supuesto, o bien, se identifica con un requerimiento que nace de algunos de los derechos fundamentales que la Ley reconoce a los ciudadanos, en especial a los niños, y, en ocasiones, a la sociedad en su conjunto.

Los derechos fundamentales de todos los miembros de la sociedad son los reconocidos en el Título Primero de la Constitución y se “encierran” en dos: *la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad*. (Art.10 de la Constitución.)

La demanda de que se respete la dignidad personal y de que no se impida el libre desarrollo de la personalidad es, en nuestra sociedad, *una demanda imperativa* nacida de la *necesidad del Ser* (ser miembro de la sociedad) y su cumplimiento y satisfacción son el fundamento “del orden político y de la paz social”. Por su parte, *el respeto* por cada uno de la demanda de los demás, es el contenido de los *deberes fundamentales* de los ciudadanos. (Art.10 de la Constitución.) La Constitución otorga, a la demanda imperativa de los ciudadanos y miembros de la sociedad de que *no se impida el libre desarrollo de su personalidad*, la categoría de derecho fundamental con dos implicaciones inmediatas: el derecho a la educación y el derecho al acceso a la cultura (reconocidos en el Art.27 y en el Art. 43). En ambos casos se establece que la función de los poderes públicos no se limita a respetar y hacer respetar estos derechos, sino que también les incumbe garantizar el cumplimiento activo del derecho al libre desarrollo de la personalidad mediante una programación general de la enseñanza y la inspección y homologación del sistema educativo, así como promover y tutelar el acceso de todos a la cultura, evitando en ambos casos toda discriminación

por razones de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

Por último, y relacionado con el derecho a la educación, y con el derecho de todos a la libre elección de profesión u oficio (Art. 35 de la Constitución), en el artículo 40 del texto constitucional, se establece que “los poderes públicos promoverán las condiciones favorables para el progreso social y económico y para una distribución de la renta regional y personal más equitativa, en el marco de una política de estabilidad económica. De una manera especial realizarán una política orientada al pleno empleo. Asimismo, los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y la readaptación profesionales”.

La compleja respuesta de los poderes públicos a la demanda imperativa de los miembros de la sociedad, o a los derechos fundamentales en los que la Ley traduce las necesidades sociales educativas de la población, constituye la oferta reglamentada: el diseño del contenido de la oferta, el programa para su realización y el control de que efectivamente se realiza para que el resultado, su oferta material, esté ajustado al diseño y así tenga para su consumidor la utilidad de desarrollar sin trabas su personalidad.

Lo discutible de esta lógica aparentemente intachable es su punto de partida: las necesidades sociales educativas son representadas por los poderes públicos, y no, desde luego, por sus propios sujetos. La imperatividad de las demandas y estas mismas demandas que se supone nacen de la necesidad social educativa de los miembros de la sociedad, en la realidad escueta y operativa tienen su origen en la imperatividad de los poderes públicos y en su capacidad de producir las respuestas. Es el mismo sujeto quien produce tanto la representación de las demandas y su imperatividad, que se supone nacida de las necesidades sociales, como las respuestas o las ofertas del servicio público llamado a satisfacerlas. Todo se fragua en las entrañas del poder y todo pertenece al complejo mecanismo de producción de la oferta.

Las necesidades sociales educativas así “producidas” no necesariamente se ajustan a la realidad, lo cual no significa tampoco que no lo estén o que no terminen ajustándose.

El concepto “el libre desarrollo de la personalidad”, sobre el que descansan “las necesidades sociales educativas”, admite representaciones diversas y ciertamente las tiene. Todas ellas, incluida

la de los poderes públicos, pueden reclamar su condición de “verdaderas” o ajustadas a la realidad.

Cierto que tenemos la actividad científica cuyo objeto es entre otros el conocimiento del desarrollo de la personalidad de los niños, sus procesos de maduración y de socialización y que a ellos se atiene, por lo general, el Poder “público” cuando diseña la oferta educativa que regla, pero también es cierto que en la actividad científica hay “escuelas”, que cada una de ellas saca sus propias conclusiones y que éstas son en ocasiones contradictorias. A esto se añaden las mediaciones de las distintas concepciones sociales dependientes de intereses de clases y de grupos sociales, a las que no se escapa la actividad científica, y, por otra parte, el uso que el Poder público puede hacer y hace, de determinadas aportaciones de la ciencia sobre los procesos de maduración y socialización, en cuanto medios eficaces, frente a la resistencia de sus potenciales consumidores, para conseguir su objetivo específico de reproducción social. La cuestión, pues, permanece indecisa y sometida a cambios permanentes y, sobre todo, a mediaciones externas a la cuestión misma.

1.2.4. La oferta reglamentada y las ofertas educativas regladas

Como consecuencia de la actividad de los poderes públicos la oferta educativa reglada se constituye en un sistema de ofertas educativas estructuradas, en una secuencia progresiva de procesos de enseñar que se adapta (o al menos así lo pretende) al progreso de la capacidad de aprender de sus consumidores hasta que éstos alcancen el punto óptimo del desarrollo de su personalidad o capacidad para vivir y “participar” en la sociedad en convivencia pacífica con los demás, y también la condición plena y activa de ciudadanos mediante el ejercicio de una profesión, oficio o actividad, cuya utilidad social les garantice la base económica necesaria para una vida digna.

A partir de este esbozo general del sistema educativo reglado, basado en el principio del derecho de todos a la educación, a su vez deducido de la categoría ontológica de las necesidades sociales

educativas, los poderes públicos reglan y organizan el sistema de ofertas como un *servicio público*.

● La obligatoriedad y la gratuidad

Cuando el poder regla que una oferta educativa sea obligatoria para una población definida por su edad, el carácter “libre” del mercado donde esta oferta está presente desaparece y hasta puede pensarse que ya ni siquiera pueda hablarse de mercado si las ofertas además de obligatorias son gratuitas. Pero se trata de una precisión de conceptos.

Si consideramos que hay mercado cuando en una sociedad los bienes son producidos por unos para que sean consumidos por otros, mediando un intercambio del bien por el equivalente en dinero de su valor, o mercado propiamente dicho, la condición de obligatoria y gratuita de una oferta, no destruye la condición de mercado que media entre la producción del bien y su consumo, aunque sí lo tipifica y lo distingue de un mercado “libre”.

La gratuidad de un servicio no implica que no tenga valor de cambio y que el equivalente de este valor de cambio no sea entregado a su productor a cambio del servicio que otro recibe (en el caso que consideramos el mecanismo de reembolso son los impuestos). Si bien es cierto que el precio y su relación con el valor de cambio sólo están presentes en los mercados “libres”, también lo es que su ausencia o distorsión frecuente y hasta obligada en los mercados “intervenidos” no hace perder a éstos su condición de mercados.

La obligatoriedad por su parte, modifica rudamente a la demanda y la hace perder su carácter de “libre” arrastrando, quizá, en esta pérdida al mercado. Sin embargo, puede pensarse que en la oferta educativa obligatoria y porque procede de la presencia de una demanda imperativa de *todos* los niños (necesidad social educativa = derecho de todos a la educación), la obligatoriedad no modifica a la demanda que por principio es de *todos*, sino que a quién se dirige es a los representantes legales de los demandantes y precisamente para que no distorsionen con su “egoísmo”, descuido o desatención esta presencia masiva de la demanda en el mercado educativo.

De una u otra forma el mercado educativo reglado es un mercado atípico y fuertemente intervenido por los poderes públicos, un mercado, por otra parte, situado dentro del más amplio proceso de producción de la reproducción social en cuanto mecanismo operativo para este proceso. En este contexto explicativo la obligatoriedad y la gratuidad tienen, desde luego, un significado más próximo al de medidas de poder tomadas por el agente del proceso de producción para reforzar y operativizar el proceso, que el que procede de su condición específica de mercado.

● La libertad de creación de centros docentes

En la enseñanza reglada, la situación actual, cuyas líneas esenciales se encuentran en la LODE, es de que la concurrencia de diferentes titularidades de centros, no afecta al hecho de que la totalidad de la oferta educativa reglada sea "estatal" en su sentido estricto, aun cuando en ella puedan distinguirse tres situaciones:

- La llamada "oferta pública", o red de centros cuyos promotores directos son los poderes públicos. En esta red el Poder público asume no sólo el diseño y programa de la oferta, sino también su realización material.
- La red "privada" de centros "concertados", en la que el Poder "público" asume además del diseño y programa, la financiación, en tanto que el promotor privado asume la realización material de la oferta del Estado.
- La red "privada" que "funciona en régimen de mercado" (la fórmula pertenece al preámbulo de la LODE), que se distingue fundamentalmente de la anterior en que al no estar financiados los centros por los poderes públicos, la producción material de las ofertas (que también se ajustan al diseño y programa del Poder "público"), depende de que realicen su "valor" en el mercado, por ello, la exactitud de su denominación identificadora debería ser "centros que funcionan en régimen de mercado libre".

La LODE considera que los centros "concertados" y los promovidos por los poderes públicos, constituyen una única red,

aunque "mixta" por la diversidad de los promotores, cediendo en su caso un cierto protagonismo en el control del desarrollo de la oferta material y su ajuste al diseño y programa, a la "comunidad escolar" a través del desarrollo del principio constitucional de la participación.

En las ofertas de enseñanzas medias regladas la red mixta apenas existe (solamente en formación profesional de primer grado aparece la figura de centro concertado), concurriendo en el mercado únicamente los centros "públicos" y los centros "privados en régimen de mercado libre".

La relación entre los dos tipos de centros, públicos y privados, la concurrencia de sus ofertas en el mismo espacio y hasta en ocasiones en el mismo mercado potencial, y las circunstancias que las diferencian (el precio, los complementos y actividades extraescolares ofertadas, el "carácter propio" del centro y las distintas eficacias en los desarrollos curriculares de los alumnos), aun dentro de su común esencia de ser ambas la misma oferta (la oferta diseñada y programada por el Poder "público"), plantean problemas a la *programación*, además de los políticos derivados de los intereses de clases o grupos sociales.

A nivel de la reglamentación los poderes públicos, si bien se reservan el control (inspección) de la red "privada" para asegurar el cumplimiento de las condiciones que impone el diseño/programa de la oferta reglada, sin ceder este control ni siquiera parcialmente a la "comunidad escolar", permiten el libre juego de mercado tanto en el precio, como en cuanto pueda exceder de la oferta que se regla, que de esta forma asume una condición de *mínimos*, así como en lo que se deriva del carácter propio del centro, de su confesionalidad, y también en cuestiones pedagógicas, siempre que no estén en contradicción con los derechos constitucionales reconocidos a las partes implicadas.

● Contenido del poder que se reserva para sí la Administración Educativa

A través de la actividad de *programación* el Poder "público" planifica la oferta de tal manera que alcance a todos. El número suficiente de plazas escolares y su ubicación ajustada a los lugares

de residencia de su clientela potencial, con los problemas añadidos de construcciones de escuelas y centros de enseñanza, de su equipamiento y de su dotación de profesorado competente y del personal necesario para el despliegue material de las ofertas, son problemas de cantidad y calidad de las ofertas cuya resolución empieza en la oferta reglamentada.

Además de la actividad de programación que asumen los poderes públicos para que la oferta educativa que regla esté suficientemente presente en sus mercados potenciales con el fin de que el derecho a la educación de todos sea efectivo, la Administración educativa realiza el *diseño curricular* del proceso reglado fijando para ello las condiciones que debe alcanzar el alumno en este proceso en cada una de sus etapas y niveles para que pueda obtener el título correspondiente o el "paso" al siguiente nivel del currículum, así como la homologación oficial de esos títulos y pasajes.

En esta actividad de diseño de la oferta reglada la Administración educativa marca no sólo las asignaturas y sus contenidos para cada curso, sino también las horas lectivas que a cada una de ellas hay que dedicarle, así como los niveles de conocimientos necesarios para que los alumnos superen las pruebas correspondientes y, en su caso, obtengan el título o la certificación homologada correspondiente. Controla también los textos y la competencia de los profesores, mediante la aprobación de los primeros y la exigencia de titulaciones homologadas para los segundos.

Actualmente y de cara a la próxima reforma, se observa una tendencia a que la Administración abandone algunas de estas actividades, cediendo a los centros y en especial a los claustros y organizaciones de los profesores dentro del centro, la realización de las programaciones específicas, reservándose tan sólo las líneas maestras y la precisión de los objetivos más generales.

Sobre su propia red de centros (los centros públicos) la Administración establece normas especiales de control sobre los desarrollos de las ofertas en su despliegue material y, también sobre la gestión, similares a las que los promotores privados mantienen sobre sus propios centros y ofertas.

Por fin, los poderes públicos se reservan la *inspección* de los centros tanto públicos como privados con el fin de comprobar el cumplimiento de las normas que les afectan y que dan a sus ofertas la condición de regladas y los beneficios de la homologación.

● **La Administración Pública:
cesiones y transferencias de poder**

En el proceso de producción del diseño de las ofertas del sistema de enseñanza reglado y del programa al que deben atenerse cuantos pretendan realizar estas ofertas se constatan tres procesos de cesión de poder:

- *La descentralización*: o cesión por la Administración educativa central, de una parte del poder a órganos periféricos o, quizá, a administraciones no educativas.
- *La privatización*: o cesión por la Administración del poder que, en principio, le es atribuido al poder “privado” de los promotores de ofertas educativas.
- *La democratización*: o cesión por la Administración de una parte del poder que tiene atribuido a ciudadanos y miembros de la sociedad o a sus organizaciones.

La descentralización

No se trata tanto de una cesión de poder de la Administración, como de una redistribución de funciones entre las distintas partes de la Administración y entre la Administración central y las administraciones periféricas, pero todo proceso de descentralización del poder estatal conlleva un cierto grado de acercamiento a los ciudadanos que aproxima este proceso al de democratización.

El caso del Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social, con la presencia del INEM y del Plan FIP, es el más relevante aunque no el único (el Ministerio de Cultura y el de Defensa son también titulares destacados de competencias educativas) de este tipo de concesiones de la Administración central educativa a otras administraciones.

También cede competencias a poderes periféricos, bien dentro de su propia organización (atribuciones de poder a sus Direcciones provinciales), bien fuera de ella: Autonomías y Ayuntamientos principalmente. Precisamente es en relación a las autonomías en donde se puede hablar de cesiones de poder que superan una descentralización “administrativa”.

De las 17 autonomías constituyentes del Estado, 6 (1988) tienen cedidas "competencias plenas" en materia educativa, lo cual no significa que la Administración central educativa no se haya reservado para sí determinadas competencias reglamentarias que relativizan la "plenitud" de la cesión. La homologación de los títulos, las líneas generales de la programación, de los planes de estudios, de los objetivos y de la política educativa, así como la "Alta Inspección", quedan en sus manos, sin embargo, la descentralización en relación con estas autonomías es un hecho cierto y así lo prueban las disposiciones educativas de estas autonomías que con sus contenidos diferenciados van incidiendo en la diversificación de sus ofertas y de su organización.

La profundidad de la descentralización de "poder" que vehicula la cesión de las competencias educativas a las comunidades autónomas donde concurren una lengua propia distinta al castellano con una "historia nacional" que anima aspiraciones y movimientos independentistas o, al menos, federalistas, está en íntima relación con la profunda que guardan entre sí el lenguaje y el poder.

Entre las distintas autonomías con competencias también se observan diferencias en los contenidos de las disposiciones sobre "consejos escolares" y "conciertos".

En relación al desarrollo de la LODE en materia de participación de la "comunidad escolar" en la vida de los centros, en tanto que las comunidades de Andalucía, Canarias y Galicia se ajustan a la norma general sin apenas modificarla, Cataluña, Valencia y Euzkadi introducen modificaciones significativas: en Cataluña se concede mayor protagonismo a las asociaciones de padres de alumnos, en Valencia se decide que en las elecciones a los consejos de centro tengan voto los dos cónyuges, y en el País Vasco se establecen las asambleas de padres de alumnos como un órgano permanente dentro del centro atribuyéndoles algunas facultades.

En lo que respecta a los "conciertos", las legislaciones catalana y vasca se muestran más favorables y más generosas hacia los sectores privados, sobre todo, hacia aquellos que promueven la normalización de la lengua.

En estas dos diferencias pueden, quizá, encontrarse la relación entre una descentralización de poder y no simplemente administra-

tiva, y los procesos paralelos de privatización y democratización, ya que, dentro de los márgenes que permiten las líneas generales trazadas por el poder central, la política de "conciertos" es el eje por el que puede discurrir la primera y la "participación" responder a la segunda. En Cataluña y en Euzkadi el refuerzo a la privatización en los conciertos y el protagonismo a la autoridad familiar de los padres moderando los efectos democratizadores de la participación, armonizan con el "color" de los gobiernos locales y también, desde luego, con las raíces históricas de sus posturas y aspiraciones nacionales fuertemente asentadas en la organización tradicional familiar.

Al lado de esta descentralización autonómica aparece con bastante timidez una descentralización municipal. La presencia de un representante del ayuntamiento en los consejos escolares de centro, cuando se trata de centros públicos, la también prevista presencia de una representación municipal en los consejos escolares municipales (operativa en Cataluña), constituyen las avanzadas de este proceso de descentralización que parece llamado a desarrollarse. En la reforma en curso, el acercamiento de los contenidos de la enseñanza a los contornos ambientales y socioeconómicos de los centros, permiten pensar en una participación del poder municipal más acusada y operativa en los procesos educativos.

La privatización

La privatización de la enseñanza en sentido pleno coincide con la desaparición del Poder "público" del lugar que, en todo proceso de producción de una oferta, ocupa su productor, desplazándole a una función de árbitro vigilante para que los productores privados cumplan las reglas de mercado "libre" que rigen sus relaciones y las que mantienen con los demandantes.

No parece previsible que en nuestro sistema reglado se vayan a producir avances hacia un proceso de privatización como el descrito, el carácter público del servicio educativo reglado está firmemente asentado en nuestra sociedad, y las tensiones privatizadoras se sitúan en la relación entre sus redes pública y privada de centros, en las posiciones relativas que ocupan cada una de ellas en el mercado reglado educativo y en el grado de su autonomía en la reali-

zación de las ofertas, sin que se discuta el carácter de servicio público de éstas.

En las enseñanzas medias (a excepción de la Formación Profesional de primer grado) y hasta que la reforma instituya la obligatoriedad y la gratuidad de su primera etapa, el sector o red privada de centros conserva algunas parcelas de poder en el diseño y programación de sus ofertas. En lo que éstas exceden las condiciones mínimas que se les imponen se expresa el carácter "propio" del centro, la singularidad de su oferta, singularidad que, sin embargo, no es lo suficiente como para que ésta pierda su identidad originaria de oferta pública reglada, con unos efectos curriculares idénticos a los que produce el consumo de la oferta de los centros de la red pública.

Siendo todo esto así, también lo es que la titularidad pública (estatal y autonómica) responde en sus objetivos y en su funcionalidad a los criterios esenciales de una sociedad "privatizada", resolviendo mediante la aplicación de estos criterios las contradicciones secundarias que pueden surgir entre los intereses particulares y familiares de quienes detentan la propiedad privada de los medios de producción y los intereses de la clase dominante en su conjunto.

La democratización

Se trata de una transformación interna de la composición del poder que al igual que la descentralización desplaza la capacidad decisoria hacia la periferia de su organización, desplazamiento que en el caso de la democratización se acompaña de una complejización de su sujeto quien en parte escapa a la organización jerarquizada y burocrática de la Administración.

La "participación" de la comunidad escolar en los centros financiados por los poderes públicos es el eje por el que discurre este proceso y los Consejos Escolares a los diferentes niveles en los que se establecen, su expresión organizativa.

La presencia de organizaciones intermedias, sindicatos y asociaciones, en los Consejos escolares de Estado, de las autonomías, y, en su caso, de los municipios, para que asuman la representación a estos niveles de los distintos componentes de la comunidad escolar, en tanto que se les excluye de los consejos escolares de centro,

puede interpretarse como precaución del poder jerarquizado para controlar la democratización y como expresión del deseo de hacerla más operativa.

Las facultades más significativas que se ceden a los consejos escolares de centro se refieren al control y a la gestión económica, en lo referente a programación se limitan a las actividades complementarias y extraescolares, ya que la concreción de los programas y de los objetivos, en la medida que se signan estas funciones a los centros, corresponde a los profesores y a sus órganos colegiados o claustros.

1.2.5. La oferta reglamentada actual y las líneas para su reforma

Dentro del sistema reglado la oferta reglamentada que nos ocupa es la de su nivel medio o enseñanzas secundarias situadas entre el período obligatorio (EGB) y las enseñanzas superiores. En este campo se distinguen:

- Dos tipos de ofertas que se presentan ante su clientela potencial (cuantos han terminado el período obligatorio) como dos vías separadas con valores de uso distintos: el bachillerato y la formación profesional.
- Dos tipos de centros atendiendo a su titularidad: públicos y privados. Cabe señalar la presencia de una tercera red, los centros privados concertados de Formación Profesional de primer grado, así como también y dentro de las ofertas públicas, las de titularidad autonómica.
- Por último, el despliegue del proceso en cursos y niveles, materias y áreas (tipos de Bachilleratos, ramas y especialidades en Formación Profesional), llegándose a una división por "asignaturas" que pueden constituir ofertas independientes u optativas.

Todo ello aporta al sistema, dentro de su estructura rígida y uniforme, un cierto pluralismo o diversificación de las ofertas con el que se busca satisfacer los distintos intereses, capacidades y de-

seos de los clientes potenciales, acercando tímidamente la estructura del mercado educativo a la que define un mercado "libre".

● Las ofertas reglamentadas de BUP y de F.P.

Rompiendo el carácter común de la etapa que inmediatamente le precede, las ofertas regladas secundarias se separan en dos vías fuertemente diferenciadas entre sí. Esta ruptura es resentida por la Administración educativa como una importante deficiencia o desajuste del sistema y su rectificación es el objeto clave de la actual reforma.

- Entre los defectos del sistema que se pretende reformar —señala la propuesta del Ministerio— “sobresale la temprana elección que deben realizar los alumnos entre el Bachillerato y Formación Profesional, que se configuran como dos redes reproductoras de desigualdades sociales”.

En realidad, la temprana elección sólo la tienen que realizar aquellos alumnos de EGB que han obtenido el graduado escolar, ya que la opción, para cuantos han tenido que conformarse con el “certificado de estudios”, se la dan hecha y sólo les cabe elegir entre las diferentes ramas de Formación Profesional. Problema al que hay que añadir los efectos, y sus consecuencias, que la reglamentación otorga a la titulación que sanciona el final de la etapa obligatoria por cuanto que expulsa a una edad temprana de la vía “real” del sistema a cuantos no alcanzan el “graduado escolar”.

También la Administración actual educativa reconoce los defectos derivados de la propia estructura reglamentaria especialmente en las ofertas de Formación Profesional:

“Existe un acuerdo general —continúa afirmando la propuesta ministerial de reforma— en la idea de que la Formación Profesional, especialmente la de primer grado, es la vía que presenta las deficiencias más importantes en el sistema educativo actual. Las causas de ello son complejas; tanto los profesores como los alumnos están de acuerdo en que los contenidos que se imparten son inad-

cuados, poco motivadores, y frecuentemente desconectados de la realidad profesional económica del mundo productivo. Es casi inevitable que una Formación Profesional reglada a partir de los 14 años, exclusivamente escolar, poco orientada a la práctica, con dificultades para establecer un régimen de alternancia con el trabajo, a causa de la edad de los alumnos, sea inviable como tal. De hecho, una opción educativa así acaba siempre convirtiéndose en una vía de escasa formación general y deficiente formación profesional."

Una oferta educativa de medias así enjuiciada está efectivamente reclamando su urgente reforma, la adecuación de su utilidad o valor de uso a las necesidades educativas previamente definidas por el propio poder y que le sirven para hacer el diagnóstico del sistema. Efectivamente, la misma propuesta del Ministerio, permite descubrir en vivo el nuevo proceso de producción de la oferta reglamentada del tramo reglado de medias que el Poder "público" pretende, así como los valores de uso que se le asignan.

Al extender el período obligatorio desde los 14 a los 16 años, diseñando una etapa obligatoria de 4 años (13 a 16 ambos inclusive) dentro del período secundario que demora así la presencia de una obligada opción entre dos vías separadas y desiguales de reproducción social, se prima durante este período al valor de uso que se asigna a la enseñanza común y obligatoria.

La novedad más sobresaliente introducida en esta etapa secundaria obligatoria, es que en ella se establece para los alumnos, además de la ampliación de las "habilidades, actitudes y conocimientos *generales comunes*" (no específicos a ninguna actividad en particular y que ya empezaron a adquirir en la EGB), la iniciación de una educación profesional "de base" ("las habilidades y conocimientos *técnicos básicos* relativos a una familia profesional"), organizándose interiormente, el primero como elemento *comprensivo*, común, dominante aunque decreciente en su dominación a medida que el alumno progresa en el currículum, el segundo como elemento de *diversidad* que se expresa en alternativas opcionales que van aumentando su presencia a lo largo del currículum.

En este diseño merece destacarse en la etapa obligatoria la inclusión de la educación profesional de base junto a la educación general, vaciando a la Formación Profesional en su período postobligatorio, de ambas. Por su parte en la etapa postobligatoria de bachillerato, se afirma el elemento *diversificado*, la educación profesional de *base*, que aumenta su presencia relativa hasta el punto de configurar cuatro tipos de bachiller diferenciados entre sí, aunque todos conservan el elemento *comprensivo* dominante de la educación *general*.

Así, el nuevo diseño de la segunda etapa de medias, en la que el sistema pierde su carácter obligatorio, comprende:

- Los cuatro bachilleres, donde se sitúan tanto la ampliación curricular comprensiva de la *educación general* como las *educaciones profesionales de base* en forma de elementos diversificadores y opcionales.
- La educación técnico-profesional donde se sitúa la *formación profesional específica* y que comprende dos niveles formativos constituyentes de dos ofertas separadas para la adquisición de las “habilidades y conocimientos relativos a una profesión (abanico de puestos de trabajo agrupados por afinidad formativa)”: el nivel de los “trabajadores cualificados” y el de los “técnicos intermedios”, respectivamente.

Esta nueva conformación del tramo secundario de la enseñanza reglada intenta resolver el doble problema de la falta de un valor de uso terminal para el BUP y, al propio tiempo, enfrentarse con el desajuste profundo y la desvalorización de la oferta de Formación Profesional.

El valor de uso “terminal” del Bachillerato lo recibe en la reforma, de que en él se incluyen decididamente elementos que actualmente se encuentran en la Formación Profesional, y la revalorización de la Formación Profesional se alcanza precisamente por esa inclusión.

Según la propuesta los componentes de la Educación Técnico-profesional son cuatro:

Primero: la educación general.

Segundo: la educación profesional de base.

Tercero: la formación profesional específica.

Cuarto: la formación profesional en el puesto de trabajo.

Sin embargo, de estos cuatro componentes, el primero y el segundo se sitúan en la etapa común y obligatoria de la enseñanza secundaria y en los cuatro Bachilleratos proyectados de su etapa postobligatoria, el tercero conforma los módulos profesionales de la Enseñanza Técnico-Profesional propiamente dicha, y el cuarto, cuyo desarrollo dependerá de los acuerdos a que se llegue con las empresas, se encuentra con un pie en la enseñanza y el otro en el trabajo.

De esta forma, las dos vías separadas actuales dejan de estarlo para entramarse en una sola en la que priman los contenidos técnico-profesionales. En esta dinámica, si los bachilleres conservan un valor de uso propedéutico de pasaje a las enseñanzas superiores, es porque la coherencia de la reforma se rompe en estas enseñanzas donde aún no se separan los componentes comprensivos (educación general) y diversificados (educación profesional de base), de los específicos (formación profesional específica), y estos últimos no adoptan aún la fórmula de módulos técnico-profesionales que en la enseñanza superior completarían los niveles 4º y 5º de la Educación Técnico-profesional. Así, la redistribución proyectado de los distintos elementos comprensivos y diversificados, propedéuticos y terminales, de las enseñanzas "medias", supone un cambio profundo tanto en la vía bachillerato como en la Formación Profesional y también apunta a una seria modificación posterior de las enseñanzas superiores.

El sentido racionalizador de la reforma que se proyecta o, lo que es lo mismo, las necesidades sociales educativas a las que pretende dar respuesta por considerarlas insatisfechas en el sistema vigente, queda al descubierto: las enseñanzas medias postobligatorias y aun su pórtico, el período obligatorio y común, *son enseñanzas técnico profesionales* articulándose sus distintos componentes (educación general progresiva, educaciones profesionales de base y formaciones profesionales específicas) según unos criterios "económicos" operativos que responden a una relación entre lo comprensivo y lo diverso inversamente proporcional al progreso curricular de lo específico-terminal que, en todo caso, tiene un ca-

rácter profesional que acaba siendo determinante y dando sentido y significación a todo el proceso.

El cuarto componente señalado, la formación profesional en el puesto de trabajo, todavía caracteriza más el cambio de valor de uso general del sistema de enseñanza previsto, al añadir a lo *profesional* que domina su objetivo terminal, el término *ocupacional* que va incluido en el "puesto de trabajo" donde se espera que el alumno complete su formación.

Este cambio en el proyecto encamina a toda la enseñanza reglada, en línea con otros elementos del sistema social, hacia los objetivos de la política industrial y de empleo, supeditándola al desarrollo tecnológico y económico que el país precisa ante la dura competencia internacional que va a implicar su ingreso en la Comunidad Económica Europea y en el mercado mundial.

"Se ha reivindicado para la Educación Técnico-Profesional —dice el resumen del "Proyecto para la reforma de la educación técnico profesional, propuesta para debate"— su papel esencial: lograr la mejora de los recursos humanos y materiales que el desarrollo económico y la tecnología están demandando. Se ha asumido que junto a la dimensión social y educativa, la Educación Técnico Profesional debe apoyar la política industrial y de empleo, la política tecnológica y la política de desarrollo regional del país."

Pero, a nuestro entender, estos objetivos no se limitan a esta educación específica, sino que se extienden a todo el tramo secundario de la enseñanza reglada que en su conjunto se estructura atendiendo a la distribución coherente de los cuatro componentes que se asignan expresamente a la Educación Técnico Profesional. Desde ahí, punta de lanza de la reforma y exponente más actual de su racionalización, va a incidir sobre el tramo que le precede (la EGB) y el que le sigue (la enseñanza superior), iniciándose así una transformación total del sistema educativo reglado.

"Al definir sus rasgos fundamentales se ha apostado por un sistema de Educación Técnico Profesional que ponga especial énfasis en la profundización de sus vínculos con el sistema productivo. En este sentido, se ha con-

cluido que la adquisición de una sólida formación de base, cultural, científica y técnica, constituye una mejor preparación profesional que la enseñanza de técnicas efímeras, y se ha puesto de manifiesto la necesidad de incrementar la formación en las empresas para completar la capacitación.”

La lectura de este texto del Proyecto deja poco lugar a la duda: el Poder “público” apuesta por un sistema de Educación Técnico Profesional vinculado al sistema productivo, en la consideración de que no hay mejor preparación profesional que la adquisición de una sólida formación de base: cultural (educación general), científico y técnica (educación profesional de base). La colocación de estos dos componentes fuera de los módulos en que se estructura la Educación Técnico-profesional en sentido estricto (enseñanzas de técnicas efímeras), sólo permite concluir que es el sistema reglado en su totalidad el que se vincula firmemente al sistema productivo.

● **La concurrencia de lo público y lo privado en la oferta reglamentada de las enseñanzas secundarias**

Este deslizamiento de los valores de uso tradicionalmente presentes en el sistema de enseñanza reglada (el desarrollo pleno de la personalidad del alumno y el desarrollo económico de la sociedad), que se anuncia en la reforma, pensamos va a incidir sobre la relación público-privado del sistema. Mientras el objetivo/valor de uso ascendente tiene una significación enraizada en la “privatización” (principio dominante del desarrollo económico y tecnológico), por su parte, el objetivo/valor de uso descendente tiene una profunda significación “pública”.

El cambio, sin embargo, no tiene por qué afectar al “carácter público” de la oferta educativa reglada tampoco tiene por qué afectar a la presencia relativa de los sectores público y privado, en tanto agentes realizadores de la oferta, ya que el cambio se manifiesta sobre el significado “privado” del poder “público”, expresando la tendencia actual a su “privatización” o si se prefiere, a su

cada vez más acusada racionalización según los criterios e intereses de los “poderes privados” dominantes en la estructura económica. De hecho en el proyecto de reforma del tramo secundario se prevé un fuerte avance “estratégico” del “sector público” frente al “sector privado”.

Por una parte, la prolongación proyectada de la enseñanza obligatoria y gratuita afectará a la red privada de centros ampliando en este tramo la presencia de la red pública, así como la reconversión de una parte de los centros privados en centros “concertados” lo que no deja de ser una suerte de desprivatización de su titularidad y de avance del sector público.

Además de que todo aumento en la calidad de la enseñanza pública modifica peligrosamente para la enseñanza privada las condiciones del mercado educativo en que ambos sectores concurren, los aumentos de los recursos públicos que reclama su realización conllevan un cambio de prioridades en el gasto público. La cuantía de los recursos que se exigen para realizar la reforma y el hecho de que su rentabilidad no pueda ser inmediata, excluye a la iniciativa privada como fuente de financiación forzando la aplicación de recursos públicos.

El cambio en el sistema educativo en que se inscribe la mejora de la calidad de la enseñanza en cuanto objetivo prioritario, indica, a su vez, la presencia en la sociedad de un proyecto colectivo en el que la calidad de la enseñanza aparece como un medio necesario para su realización. Un proyecto colectivo de “salto hacia adelante” que va a exigir a la economía española su integración europea y que condiciona y aun impone la reforma del actual sistema educativo y el acento que en ella se da a la mejora de su calidad, en cuanto expresión del esfuerzo que reclama.

● **Contenidos curriculares de la oferta reglamentada de las enseñanzas secundarias**

El examen analítico de la propuesta de reforma en lo que concierne a la estructura curricular de la enseñanza secundaria, resulta operativo para el diagnóstico del sistema vigente por cuanto las novedades que introduce “positivizan”, revelan, lo “negativo” del sistema en su conformación curricular actual.

La segregación excesivamente temprana y, en muchos casos, irreversible, el hecho de que el período obligatorio de la enseñanza termine a los 14 años y que cuantos a partir de esa edad no siguen estudiando no puedan empezar a trabajar hasta los 16, la composición actual de los contenidos que conforman la "cultura común" excesivamente "escolar", academicista y alejada del entorno, de la realidad social y, sobre todo, de la vida profesional, son el "negativo" del sistema vigente.

De estos elementos destaca el que concierne a los contenidos, ya que la reforma, si se realiza en los términos que se proponen, va a suponer una modernización del sistema que subraya su actual arcaísmo desde el punto de vista de la Administración y de los criterios de racionalización por los que se rige.

"Una cultura común más completa, sustrato de otras preparaciones más directamente ligadas a la vida profesional", esta afirmación y su desarrollo en los currículos base que se diseñan, resitúan la "cultura común" que conforma los contenidos de la educación general básica en un nuevo contexto que "moderniza" su sentido, en cuanto "sustrato" o base de la vida (formación) profesional. Se trata de un cambio de posición que tiene que ver con el ya señalado en los valores de uso de la oferta reglamentada.

La descentralización en los mecanismos de producción de los currícula que también se propone en la reforma (la Administración educativa central se reserva la producción de las líneas básicas de los distintos currículum y cede su concreción progresiva hasta llegar a los centros y dentro de éstos a los profesores), muestra otra deficiencia del sistema actual tantas veces denunciada por profesores y alumnos: la rigidez de los programas y su alejamiento tanto de los entornos socioeconómicos de los centros, como de las condiciones individuales, familiares y sociales de los alumnos.³

³ Para las actuales transformaciones del subsistema educativo, cf. Parte III.

1.3. La oferta reglamentada y las enseñanzas no regladas

La función arbitral que se reserva el Poder "público" sobre las enseñanzas no-regladas, se caracteriza por la celosa preocupación de la Administración de defender su "reserva", evitando que la iniciativa privada invada el campo reglado, aunque establece un conjunto de normas que, bajo el título de *homologación*, tiende un puente entre determinadas ofertas educativas no-regladas de tipo profesional y el sistema reglado.

Esta "reserva" se concreta en el exclusivo derecho del poder público a dar títulos con validez académica, hecho que tiene una significación considerable en sí mismo y, sobre todo, porque entre "validación" y transmisión de conocimientos la relación es muy estrecha.

La capacidad de dar validez académica incluye no sólo, y no es poco, la capacidad de decidir "qué cosa" es conocimiento y cuáles son las que no tienen esa consideración, sino también y, en consecuencia, "qué cosa" debe ser transmitida. Esta capacidad es la que se reserva para sí la Administración educativa y sus implicaciones restrictivas en el campo no reglado y para las ofertas correspondientes, resultan claras y evidentes.

Dejando a un lado, aunque no es un problema menor, la cuestión de que en ocasiones la validez académica de un título no siempre tiene la consideración que se espera y que, en definitiva, no siempre son los criterios curriculares que implica los que priman en el mercado de trabajo y en las exigencias empresariales de calificación profesional, lo que sí queda en evidencia es que en relación a las enseñanzas no regladas en las que la oferta reglamentada por la Administración es bien modesta, sin embargo, presiona y de forma determinante la reglamentación que acompaña a las enseñanzas regladas en unos términos indirectamente restrictivos.

1.3.1. Contenido de la oferta reglamentada y las ofertas educativas no-regladas

El Decreto 707/1976 de 5 de marzo, establece que "las enseñanzas de carácter profesional, cuyo desenvolvimiento no conduz-

ca a la obtención de un título con validez académica, podrán establecerse libremente, con el único requisito de comunicarlo al Ministerio de Educación y Ciencia". En esta norma, que sanciona la libertad de la iniciativa privada, a continuación se precisa la defensa de los títulos académicos que otorga la Administración a través del sistema reglado: "Cuando, a juicio de este Ministerio, la denominación de las enseñanzas pudiera inducir a error en relación con sus posibles efectos académicos, podrá obligar al cambio de denominación y a las posibles precisiones que sean oportunas." El "puente" entre ambas enseñanzas se establece a renglón seguido: "Estas enseñanzas podrán ser homologadas por el Ministerio de Educación y Ciencia en la forma que se determina en el artículo siguiente."

Estos tres elementos: la libertad, la vigilancia de fronteras y la "homologación", presiden la actividad reglamentaria del Poder "público" sobre el campo no-reglado, con una aplicación desigual según el tipo de ofertas.

Para las enseñanzas "no profesionales" la libertad es prácticamente total y la vigilancia se limita al control en la concesión de títulos académicos.

Para las enseñanzas de tipo "profesional" y para las enseñanzas "a distancia", se establece la norma de la "comunicación" al Ministerio y los mecanismos de homologación, que incluyen la inscripción del centro que imparte las enseñanzas homologadas en un "registro" especial, así como una puntual vigilancia para evitar toda confusión con la enseñanza reglada y también, hasta cierto punto, algunas normas y requisitos relacionados con un posible control de calidad por parte de la Administración educativa en el desarrollo de las enseñanzas homologadas.

Con las excepciones y limitaciones apuntadas, el campo de lo no reglado mantiene su carácter de mercado libre y abierto a la iniciativa privada, lo que implica que los promotores privados o, en su caso, públicos, conservan la capacidad de diseñar su oferta, precisar la utilidad que la otorgan para sus consumidores, señalar su precio en el mercado y programar su realización material. Este carácter libre del mercado incluye el "valor" que en otros mercados también libres, y aun en otras relaciones, se otorgue a estas enseñanzas y a sus resultados, en competencia, en algunas ocasiones ventajosa, con el sistema reglado, pese a

que éste se reserve para sí la facultad de sancionar la titularidad académica.

1.3.2. El Poder “público” en tanto promotor de ofertas no regladas

En dos grupos de ofertas el Poder público acusa una destacada presencia como promotor de ofertas no regladas y en concurrencia con las ofertas “privadas”:

- Las ofertas de formación ocupacional del INEM o que el INEM subvenciona.
 - Las ofertas de “consumo cultural del tiempo libre” que despliegan las Administraciones públicas del Estado (Ministerio de Cultura), autonómicas (Consejerías correspondientes) y locales (ayuntamientos y diputaciones).
- **Formación ocupacional promovida por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social**

La oferta que ahora consideramos acusa especialmente su presencia a partir del año 1985, en que se puso en marcha, en su forma actual, el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional por la Orden del Ministerio de Trabajo de 31 julio de 1985. Es a partir de esa fecha y de las “bases” que sienta la Orden, donde hay que situar esta oferta y el nuevo sistema reglado que tendencialmente aparece en el campo educativo no reglado prefigurando un nuevo sistema reglado.

En la breve “historia oficial” de esta iniciativa, el Acuerdo Económico y Social (AES) suscrito en 1984 por el Gobierno, la UGT y las organizaciones patronales CEOE y CEPYME, aparece como el punto de partida, y el Plan FIP como la respuesta a una de las conclusiones de ese acuerdo, conclusión en la que se señalaba que “una de las causas de la deficiente situación del mercado de trabajo en España deriva del alejamiento de la Formación Profesional respecto de las necesidades auténticas de mano de obra”. En el espacio que deja ese “alejamiento” del sistema educativo re-

glado en relación con las “necesidades auténticas de mano de obra” presentes en el mercado de trabajo, espacio/tiempo vacío en la vida de los jóvenes entre los estudios y el trabajo, es donde se sitúa la “filosofía” de esta oferta que incluye el diagnóstico de la causa que la hace necesaria: el alejamiento del sistema educativo reglado de “lo auténtico” que, para las partes del acuerdo (incluido el Gobierno y el sindicato obrero), se encuentra en las “necesidades” de mano de obra tal como las resienten sus demandantes empleadores en el mercado de trabajo. Por eso el “remedio” que se propone es una oferta educativa de formación ocupacional, de una formación ajustada a una ocupación concreta.

La racionalidad que preside la producción de estas ofertas “públicas”, y la que tendencialmente se encuentra en la base de la construcción de un sistema reglado por el Poder “público” de ofertas de formación ocupacional, que se despliega en estos últimos años (desde el 85) a través de las ordenes ministeriales correspondientes, desvelan su procedencia del poder privatizado, o si se prefiere del carácter imperativo que se otorga a la demanda de fuerza de trabajo por parte de los empresarios. Ciertamente que el programa para la implantación en el mercado no reglado de esta oferta lo asume el Poder “público”, pero el diseño del bien que se ofrece y de las necesidades que con este bien se tratan de satisfacer, corresponde a los demandantes privados de fuerza de trabajo, son sus necesidades, tal como ellos las resienten, las que se busca explícitamente satisfacer, además de aquellas que el sistema educativo reglado deja insatisfechas por su “alejamiento” de lo “auténtico”.

No deja de ser significativo que a los alumnos del nuevo sistema se les dé la denominación de “objetivos” (alcanzables) y no la de demandantes, clientes, consumidores de la oferta o simplemente alumnos, expresándose así el carácter de producción de mano de obra ajustada a su demanda en el mercado de trabajo que tiene, en su sentido último, el proceso.

Esta oferta en cuanto que prefigura un nuevo sistema formativo reglado por el Poder “público” en su probable y previsible destino de sustituir a la Formación Profesional actual en el sistema educativo reglado (sustitución también prevista por el Ministerio de Educación en su propuesta de reforma de las enseñanzas medias), muestra, con la impúdica inocencia de que hace gala en materia educativa el Ministerio de Trabajo, los mecanismos que enrai-

zan los sistemas educativos reglados por el Poder "público" con la racionalización del poder "privatizado", mecanismos ocultos (relativamente) en el sistema educativo cuando es la Administración educativa, con su larga experiencia encubridora, quien los protagoniza.

Sin embargo, todo el complejo sistema de subvenciones a los centros colaboradores, a las empresas productivas beneficiarias de algunos de sus programas formativos, y a los alumnos, que desarrolla y sobre la que se basa el nuevo sistema, resulta curiosamente paralelo, aunque en un tono más privatizado (más respetuoso de la "libertad" individualizada de los denominados, sin embargo, "objetivos"), a los que utiliza para conseguir los mismos fines (promover la demanda) el sistema educativo reglado (la obligatoriedad y la gratuidad preferentemente), aunque marcando con menos pudor el carácter de materia prima y fuerza de trabajo de los alumnos en el proceso de producción que ambos realizan.

La presencia actual (a partir de 1986) del Fondo Social Europeo, como fuente sustancial de financiación del FIP, fuerza a su ajuste con los programas que impone esta ayuda de la Comunidad Europea fuertemente impregnados de los criterios racionalizadores del poder "privatizado". Ello ha supuesto un cambio, ya que el Plan FIP estaba en su origen altamente "contaminado" por criterios asistenciales (forma de asistir a los parados económicamente) debidos por un lado a la presencia de la Seguridad Social y, por otro, a su principal fuente de financiación: el Fondo de Solidaridad para el empleo, constituido de forma tripartita por los sindicatos obreros, la patronal y el Gobierno.

● Ofertas de consumo cultural del tiempo libre

La presencia del Poder "público" en este tipo de ofertas, la protagoniza, sobre todo, el poder local y de un modo especial los ayuntamientos, aunque no dejan de estar presentes las demás instancias del Poder.

Situados en el mercado de la ocupación del tiempo libre, mercado al que concurren ofertas de todo tipo, no sólo ni siquiera preferentemente culturales, la presencia de una oferta pública cultural

con precios políticos, cuando no gratuitos, se justifica, dentro de ese mercado libre, por cuanto que se dirige a grupos de población específicos que por su escasa solvencia están de hecho excluidos de la oferta privada. En el caso de la población joven a esta razón se añade la de apartarlos de un consumo socialmente peligroso de ese tiempo libre.

La edad de la población consumidora (adolescentes y jóvenes) la cubren las ofertas que realizan las "casas de la juventud", dentro de las más genéricas casas de la cultura de promoción municipal, y ciertos cursos que ofertan las instalaciones municipales polideportivas. El resto de las ofertas públicas de carácter cultural o educativo son menos significativas.

2. OFERTA REPRESENTACION Y DEMANDAS LATENTES

El concepto de *oferta representación* delimita la forma, material y discursiva en que las ofertas educativas aparecen en el mercado. Sólo tras la presencia efectiva de las demandas en el mercado como demandas manifiestas se lleva a cabo el consumo de las ofertas y sólo tras ese consumo se podrá considerar concluido el proceso de producción de las mercancías educativas. Pero antes de todo ello, los diseños que inauguran ese proceso (oferta reglamentada) se han tenido que desplegar en una representación capaz de suscitar demandas adecuadas.

Si la oferta reglamentada, tanto en el campo reglado como en el no reglado, lleva consigo la definición de necesidades, éstas tienen que ser transformadas en demandas concretas de ofertas concretas y, sobre todo, deben ser asumidas por sujetos concretos, soportes más tarde de las demandas manifiestas. Sin embargo, entre las carencias y las demandas manifiestas, aquéllas pasan por una fase de latencia en la cual el cumplimiento de determinados requisitos (titulación, solvencia, acceso físico, etc.) les es necesario para manifestarse. A esas *demandas latentes*, en sus relaciones con las ofertas representación, está dedicada esta parte del análisis.

En una primera aproximación, la oferta nos aparece como un *despliegue*: el despliegue hacia la realidad material de las representaciones simbólicas que constituyen la oferta reglamentada.

La oferta representación no es el despliegue del servicio mismo, sino de los medios materiales para la producción del servicio y de las condiciones para el consumo. Los edificios, los recursos técnicos y didácticos, el profesorado (o fuerza de trabajo), la organización del espacio-tiempo educativo..., los discursos en que se fijan las relaciones que presidirán el consumo, los valores de uso (objetivos, fines) del servicio que se pretende producir, su precio..., todo ello constituye la forma en que la oferta aparece ante los demandantes potenciales, esto es, la oferta representación. Todo ello no es sino la disposición física y las "instrucciones de uso" de unos medios de producción de la mercancía educativa concreta de que se trate, ajustados al diseño previo de que ha sido objeto esa mercancía.

A esta duplicidad de la oferta representación debemos añadir otra característica ya que con ella no agotamos la "realidad" de la oferta representación. En efecto, para poder dar cuenta de un sinfin de confusiones, desajustes y ambigüedades puestas de manifiesto a lo largo de la investigación debemos tener presente:

- la ambigüedad del sujeto de la demanda educativa, pues, más allá del desajuste entre el demandante-consumidor individual, aparece la demanda social y su siempre contradictoria objetivación en los demandantes individuales;
- la ambigua situación del mercado educativo en el conjunto de subsistemas sociales y sus correspondientes mercados.

Las insatisfacciones que el consumo produce tanto en los consumidores directos como en sus padres e incluso en los profesores y los titulares de las ofertas; los valores de uso con que las ofertas significan la utilidad del presunto servicio; la forma en que los intereses manifestados en el mercado educativo se solapan e imbrican con los intereses y valoraciones que tienen por objeto otros subsistemas (el familiar, el de trabajo, el de ocio, etc.), todo ello y algunas cosas más nos ha obligado a plantear la existencia de *un único proceso de producción* con un único resultado: *la vivificación de la cultura mediante su registro en los individuos*. Estos, integrados en una estructura desigual y múltiple, realizarán el valor incorporado, bien en intercambios mercantiles posteriores, o bien a través de relaciones de dependencia. Interiores a este único pro-

ceso de producción se hallan dos mercados educativos: el que ofrece un *servicio a los alumnos* y aquel que ofrece a los padres y familias un trabajo de *transformación a ejercer sobre los hijos*.

De esta forma es posible comenzar a entender la sospechada ausencia de demanda por parte de los consumidores (los alumnos). Esta desaparición del alumno como sujeto de la demanda ha estado presente a todo lo largo de la investigación aunque, bien es cierto, desigualmente repartida según las ofertas. La insistente presencia del alumnado como masa de objetos, y aun "objetivos", pasivos de la enseñanza es una de las reiteradas quiebras del Sistema Educativo. Objeto de inacabables operaciones de reforma, eje en torno al que giran las más diversas innovaciones pedagógicas, una y otra vez las sucesivas reformas y metodologías puestas en circulación se han estrellado contra la "desmotivación" de los alumnos. Es especialmente significativo que las tendencias de pedagogía activa hayan tenido que enfrentarse no sólo con la pasividad de los alumnos sino, sobre todo, con la estrechez del marco físico del proceso educativo: con la organización de los centros. Lo cual se puede comprender si se piensa que esos "condicionantes" son justamente los que hacen del proceso de enseñanza un proceso productivo.

Ahora bien, *el despliegue de la oferta reglamentada en ofertas representación se hace según dos modalidades*. La oferta representación se organiza a partir de ciertos *elementos materiales y simbólico-discursivos*, de forma que los primeros suponen el registro en la realidad material y constituyen la forma en que la oferta se encuentra fijada físicamente ante los demandantes (terrenos, edificios, muebles, recursos técnicos, jardines, etc.) mientras que los elementos simbólicos-discursivos, por el contrario, se encuentran registrados en papeles o recurren a la efímera materialidad de la expresión verbal (utilidades ofertadas, precios, imagen).

De aquí surge la primera gran distinción entre unas ofertas y otras: mientras que unas centran su oferta representación en los elementos simbólicos, otras presentan su oferta más teñida de los elementos materiales. Las primeras se caracterizan por recurrir a los mecanismos comerciales de *propaganda* ("los anuncios"), quedando el dispositivo material del servicio-producción en un segundo plano y menos visible para la clientela potencial. Se reconoce aquí el campo de la *no-reglada privada*.

Se oponen a ellas las ofertas que sólo en contadas ocasiones recurren a la propaganda siendo el *dispositivo de la producción* de la oferta el que se enfrenta a la clientela potencial. O sea, *la reglada pública*.

A medio camino entre ambas modalidades se sitúan las ofertas regladas privadas y, entre ellas, las de BUP privada. En realidad se trataría de una escala en que la oferta representación aparece más o menos centrada en uno u otro de esos dos grupos de elementos. Pero lo que nos interesa poner de relieve es la *relación entre los elementos que dominan la oferta representación y la estructura del mercado en el que aparecen*.

Teniendo en cuenta:

- el protagonismo de los poderes públicos, muy especialmente la Administración Educativa, en la conformación general del mercado educativo al que aporta la racionalidad reproductora,
- el papel fundamental de la igualdad de oportunidades en esa lógica reproductora,
- el eje del análisis, su hilo conductor, va a ser la oferta reglada, por cuanto en ella cristaliza la producción de la reproducción y la igualdad de oportunidades. Ahora bien, la oferta-representación opera sobre un universo atravesado por las diferencias para generar las demandas.

Por tanto, la cuestión se plantea en estos términos:

- ¿Por qué centros similares en cuanto a los elementos materiales son valorados de forma diferente y, en consecuencia, demandados por clientelas diferentes y en grados diferentes?

Nuestra hipótesis de partida es la siguiente:

- El hecho de que ofertas idénticas materialmente aparezcan en un espacio social atravesado por diferencias estratificadas, hace que se proyecten sobre ellas valoraciones diferentes.

O dicho de otra forma, aun cuando las ofertas educativas regladas tienden a ofrecerse de forma efectiva en igualdad a todos, de manera que *todos en las salidas sean iguales*, no se logra anular

las diferentes valoraciones que reciben, sino que, por el contrario, las diferencias van a ser trabajadas (revalorizadas) en el aparato igualitarista, y normalizadas según una lógica distinta a la que rige la estratificación de las diferencias iniciales.

La representación, en su juego con las demandas latentes, y también en tanto puente entre la oferta-reglamentada y el consumo de la oferta educativa, está sometida a un difícil equilibrio entre:

- *la uniformidad* exigida por la puesta en marcha de la igualdad de oportunidades y *las diferencias* que fundan la libertad, pero que han de ser traducidas de la lengua de la discriminación original al nuevo lenguaje meritocrático,
- *la uniformidad* exigida a todo proceso de producción de masas y *las diferencias* exigibles a los servicios ofertados en un mercado.

2.1. La uniformidad; elementos materiales de la oferta-representación

En los distintos elementos materiales de la oferta representación es donde la uniformidad de las ofertas se pone en evidencia.

2.1.1. La uniformidad de los centros

Al observador⁴ no puede dejar de sorprenderle el hecho de que ofertas tan desigualmente valoradas por ofertantes y deman-

⁴ La metodología "observación directa" está concebida como una encuesta compleja y abierta dirigida a los equipos que van a realizarla en el centro; y la observación, como la indagación que les permite contestarla.

Muestra de centros de enseñanza reglada.

Fueron observados 40 centros de enseñanzas medias, con 31.711 estudiantes y 1.793 profesores. Su distribución por variables es la siguiente:

- 1) AUTONOMIAS: C.A. Andalucía: 10 centros; C.A. de Cataluña: 10 centros; C.A. de Euzkadi: 10 centros; Terriorio MEC: 10 centros.
- 2) UBICACION: capitales metropolitanas: 9 centros; capitales de provincias: 10 centros; áreas metropolitanas: 4 centros; comarcas industriales/servicios: 8 centros; co-

dantes—consumidores, coincidan en sus elementos materiales: edificios, instalaciones, equipamientos, recursos técnicos.

Si hablamos de *metros cuadrados*, por ejemplo, los datos de la muestra nos fuerzan a despegarnos de una “evidencia” al ponernos ante el hecho de que “masificación” y “calidad de enseñanza” no están reñidas. Ante determinados centros, tanto consumidores como ofertantes, califican a sus ofertas por la calidad; ahora bien, esos centros resultan ser los que disponen de menos metros cuadrados por alumno: 4,22 del *BUP privado* (frente a 5,73 en la *FP pública*). Lo mismo cabe decir de las inversiones realizadas en la *mo-*

marcas agrarias: 9 centros.

3) TIPO DE ENSEÑANZA: BUP: 27 centros, FP: 13 centros.

4) TITULARIDAD: pública: 25 centros; privada: 15 centros.

Los mercados en los que están situados los centros de la muestra, en principio son 30 ya que en alguno de ellos hay más de un centro. Su distribución según la variable ubicación es la siguiente:

- Capitales metropolitanas, 5 mercados, de los cuales 4 son de distrito.
- Capitales de provincia, 7 mercados, cada uno de ellos corresponde a una capital de provincia diferente.
- Areas metropolitanas, 3 mercados, corresponden a grandes municipios industriales o de residencia obrera, situados en las áreas metropolitanas de Madrid y de Barcelona.
- Comarcas de industria/servicios, 7 mercados. En cada uno de ellos, además del municipio donde está situado el centro o los centros de la muestra, se han tenido en cuenta los municipios a donde alcanza la oferta de medias de sus cabezas de comarca.
- Comarcas agrarias, 8 mercados. Como en el caso anterior se han considerado todos los municipios que constituyen el mercado de medias. Las actividades de pesca y las mineras se han considerado comprendidas en este tipo de mercados.

Los 30 mercados educativos proyectados quedaron reducidos en su realización a 24 ya que no se pudieron obtener los datos desagregados de los 6 mercados de Andalucía (1 de capital de provincia, 1 de comarca de servicios, 4 de comarcas agrarias).

Para la enseñanza no reglada se realizó la observación directa sobre 2 centros de cada una de las autonomías, elegidos por el criterio pragmático de que el equipo correspondiente tuviera acceso a los mismos.

La observación directa para obtener la información comprende:

- 1) Fuentes de información exteriores al centro observado.
- 2) Documentación del centro objeto de observación (matrículas, datos generales sobre el profesorado y el personal, organigrama, horarios, ideario, reglamentos, abandonos, repeticiones, etc.).
- 3) Entrevistas y reuniones (grabadas). Como mínimo: al director y/o equipo directivo, a 4 profesores de 2 cursos —objeto específico de la investigación en cada centro—, a un grupo de 4 ó 5 alumnos como mínimo de cada uno de los 2 cursos elegidos, a 2 padres de alumnos, a 2 personas externas al centro.
- 4) Asistencia a cursos.

derización de edificios e instalaciones, solo que aquí se insinúa una de esas pequeñas diferencias que los elementos simbólicos se encargarán de amplificar: *los centros privados* cuidan más el aspecto externo, es decir, se preocupan más que los públicos de que las huellas del tiempo no se noten demasiado.

La amplitud de los espacios tampoco corresponde a las distintas valoraciones de las ofertas. Son los *centros privados* los que más ejemplos ofrecen de auténticos cuchitriles mal dotados y peor ubicados, ampliaciones aceleradas de instalaciones antiguas y utilización de edificios más allá de su previsible capacidad.

La distribución de los espacios tampoco muestra, en cifras, las diferencias que cabría esperar entre ofertas privadas y públicas, entre BUP o FP, entre autonomías, o entre centros diferentes por su ubicación.

La estandarización es plena en el capítulo de los *equipamientos*. La única pequeña diferencia consiste en la diferente distribución de las inversiones en el tiempo; realizadas coincidiendo con su construcción en *los públicos* y según la marcha del negocio en *los privados*. Pero la obsolescencia de los equipamientos está generalizada. Equipamientos y recursos, por encima de las distintas variables, muestran una notable similitud. En los *públicos*, la Administración autonómica o central "reglamenta" el material a utilizar en el desarrollo material de la oferta, diseñando en su materialidad el proceso de producción de la reproducción que el sistema educativo pone en marcha y ofrece como servicio en la representación. Ahora bien, lo mismo ocurre en los centros *privados*, donde se ve defraudada la esperanza de que, a oferta diferente, le correspondan equipamientos y recursos distintos. Pero si se trata de una única reglamentación, de un único proceso de normalización diferencial, de la producción racional para dar vida a la fuerza de trabajo, al Hombre y a la Mujer, al buen ciudadano, al buen patriota o al buen europeo, entonces no es sorprendente que se imponga la racionalización de la producción, la estandarización de los modos e instrumentos de trabajo, la normalización diferencial de las piezas a ensamblar y las normas de calidad en el control de fabricación.

A la uniformidad de recursos técnicos se une la uniformidad en los *recursos pedagógicos*. Aquí también, la obsolescencia de los métodos se traduce en un tradicionalismo más o menos vergon-

zante, sobre el que se levantará una amplia gama de valoraciones y sentimientos encontrados, que van desde la insatisfacción y la impotencia hasta el orgullo. Entre humildes diapositivas, instrumentos estandarizados del laboratorio—escaparate, clases magistrales en aulas idénticas, descansos programados en patios con más o menos rosales —he aquí otra pequeña diferencia— y bajo una vigilancia más o menos rígida —otra pequeña diferencia—, ordenando la circulación por escaleras y pasillos desnudos, programando la actividad al trimestre y al minuto, en un interior clausurado por muros, verjas y timbres que ritman el tiempo, dividiendo por clases de edad y niveles de aprovechamiento, registrando materialmente normas de conducta y formas de percepción y autopercepción, la uniformidad de los centros (espacios, equipamientos, recursos), sin embargo, no da respuesta al interrogante inicial: ¿cómo reajustar la multiplicidad de demandas con la uniformidad de los elementos materiales de la representación?, ¿cómo aunar la igualdad con la también intocable libertad de elección?, ¿cómo racionalizar bajo una misma lógica los proyectos familiares discriminatorios?, ¿cómo transformar en mercado de servicios diferentes un único proceso de producción?

En los folletos aparecen fachadas y modernos laboratorios de idiomas, las palabras ofrecen un mundo de libertad o de convivencia democrática, el polideportivo promete el gozoso entrenamiento del cuerpo. Pero al entrar en cualquier centro de enseñanza, y aun antes de que se inicie el consumo de su oferta, *la organización* de ésta habla en todos sus detalles de rigidez horaria; separación de actividades y disciplina, división entre el trabajo—penosa obligación y el ocio—placer—recreo, jerarquía interna legitimada por el saber, progresión desde la ignorancia infantil al conocimiento adulto, división por clases de edad, exclusión de los niños y jóvenes del mundo de la producción material, encierro codificado en horas, trimestres, años. Y es que, más que de transmisión del saber, se trata de la distribución ordenada de saberes e ignorancias, de la administración regulada de lo que se sabe/se ignora, es decir, de la creación orientada de las dependencias.

No podría ser de otro modo: es ahí donde se empieza a materializar el espíritu y la letra de las leyes, donde la reglamentación única prolonga su unicidad, donde la igualdad se abre paso, tanto reordenando diferencias mediante su traducción al código escolar

como desconociéndolas. Las “pequeñas diferencias” aquí sólo son de grado: más estricta vigilancia (*privada tradicional*), un cierto consenso entre disciplina y libertad vigilada (*pública*, sobre todo en *zonas metropolitanas*), un toque pedagógico al eterno castigo o una novedosa reorganización de la evaluación (*privada renovadora*). Grados en la vigilancia, suavidad en la disciplina, papel central o subordinado de las tutorías, evaluación cuantitativa o cualitativa. Pero: vigilancia, disciplina, tutorías, evaluación. Y desde luego, 1º de BUP ó 2º grado de FP, prácticas de oficina o biología, recreo o clase, hora lectiva o vacaciones, profesor o compañero, interior o exterior.

La *organización de los centros* habla demasiado, y los discursos encendidos acerca de la educación-servicio-a los alumnos son excesivamente reducidos al silencio por la materialidad del tiempo fragmentado. La disciplina no es materia opcional en el sistema educativo. Y junto al espesor de los muros, la tarima de los profesores, la progresión de los currícula, los niveles de evaluación, muestran la naturaleza productiva del sistema educativo (y no precisamente de producción de un servicio ofertado a los alumnos-consumidores).

En este proceso de producción, uno de los ejes que lo conforman, un valor al que hay que dar vida (re)produciéndolo de continuo, es el *tiempo*. Más precisamente, un cierto uso del tiempo, la ordenación de los sujetos según la noción capitalista del tiempo. La dimensión temporal en la lógica capitalista se puntúa mediante un ritmo que divide la vida humana en tiempo productivo y tiempo de ocio, entre trabajo y descanso, entre heteronomía y autonomía, entre producción y consumo, entre esclavitud y libertad. Sólo que el tiempo de la libertad y la autonomía, del descanso y el ocio, es también un tiempo productivo: productivo al realizar el valor de las mercancías consumidas, productivo de fuerza de trabajo viva y disponible. La división sólo lo es entre los diferentes momentos que constituyen el ciclo vital del capital.

La no inserción rompe esta división del tiempo al sustituir el tiempo del ocio productivo, por un tiempo vacío e improductivo, un tiempo plano al que le falta el otro polo que le da razón de ser.

El uso normalizado del tiempo, su transformación en productivo, gravita sobre todos nosotros. Y despojados de la capacidad de producir, sólo cabe el uso productivo del tiempo mediante el

consumo acelerado y compulsivo, en este caso, de mercancías educativas, siempre insuficientes e insatisfactorias, pero también siempre renovables y capaces de dar a luz al individuo libre que se afirma al elegir y que con ello (re)produce sin cesar la vida del Tiempo normalizado y normalizador.

2.1.2. La uniformidad de la fuerza de trabajo docente

La fuerza de trabajo docente se caracteriza por haber sido producida por el mismo sistema que luego la consume productivamente. Producidos por el sistema educativo, los docentes no salen del sistema al ofertarse y gastar sus capacidades productivas. De ahí la uniformidad que la fuerza de trabajo muestra al ser ofertada como elemento material de la representación y en el ejercicio de su trabajo. Y con todo, es también innegable el hecho de la difracción de esta única figura en multitud de personajes distintos que se ofrecen a la multiplicidad de las demandas latentes: el pedagogo renovador, el obsoleto autoritario, el entregado a los alumnos, el mero cumplidor, el obsesionado por la relación permanente con las familias. Diferencias abismales para quienes los sufren y para quienes los demandan, pequeñas diferencias enigmáticas que hay que explicar.

El docente se encuentra atravesado por la doble exigencia que lo divide, a veces hasta la angustia y la búsqueda infructuosa de identidad. Por una parte, dispensador de un bien a los alumnos, guía en el desarrollo de su personalidad, maestro en el camino hacia el saber (1º mercado). Por otra, simple instrumento en la transformación de los alumnos demandada por las familias (2º mercado). Si además tenemos en cuenta que estos dos mercados en los que se inserta, están determinados por las exigencias de la reproducción social (producción de fuerza de trabajo, de buenos ciudadanos, de católicos, de amas de casa..., para la vida estructurada del sistema), el docente se ve desposeído de su divino carácter de maestro enfrentado amigablemente a su discípulo, ambos sujetos de la aventura de la sabiduría. La doble verdad se traduce en esquizofrenia, en una tensión insoluble entre la vocación y la profesión, entre la abnegada entrega a los demás y la mera cualifica-

ción técnica esperable en cualquier profesional. Lo que supone la oscilación entre la culpabilidad y la dejación de responsabilidades, la contradictoria atracción de los polos extremos. De un lado, el héroe y mártir, entregado y sufriente, pero autónomo y demiurgo. De otro, el técnico asalariado que en un proceso de trabajo parcelado y ajeno del que no es responsable, da la parte que le corresponde en el intercambio y que ya no le pertenece: su fuerza de trabajo. Y el enseñante desgarrado en el trayecto que une/separa los dos polos ideales.

Este desgarramiento entre vocación y profesión, entre servicio personal y producción sobre los alumnos, entre la responsabilidad culpable y la simple venta de la propia fuerza de trabajo, atraviesa a su vez las distintas *variables* consideradas. Si nos atenemos a la *titularidad*, donde las diferencias entre enseñantes parecen ser más acusadas, encontramos en la *enseñanza pública* los dos polos ideales señalados bajo las formas extremas del misionero y el buen funcionario. El misionero, sacerdote laico, se enraiza en el discurso igualitario y transformador de las diferencias sociales. Adalid seráfico de la cultura y de la renovación, incluso revolucionario infiltrado o iluminado por un futuro más perfecto, está siempre al borde de la angustia que le ocasiona la cotidiana comprobación de que las diferencias se reproducen a la salida mediante el proceso de normalización diferencial en el que él participa insoslayablemente, proceso de producción del que él es fundamental instrumento. En el otro extremo, el buen funcionario se limita a ejecutar las tareas asignadas por el sistema, poniendo en juego la cualificación que le ha sido reconocida, evaluada y comprada. Tanto uno como otro perciben a su patrón, la Administración educativa, bajo figuras cambiantes. Para el primero, el Estado puede ser la punta de lanza de la igualdad en un universo discriminatorio, pero también el obstáculo permanente a la "verdadera" educación. Para el segundo, el patrón se desdibuja como tal al formar cuerpo con él, en tanto parece estar por encima del mercado y diferenciarse de las empresas privadas. Entre la entrega al pueblo por redimir y la salarización disfrazada de función pública, todos los grados son posibles, predominando la búsqueda de un cierto equilibrio difícil, más imaginario que resolutivo.

En la *enseñanza privada*, la vocación se traduce en identificación con los ideales puestos en circulación por la empresa. Es la

entrega al ideario, la convicción de estar realizando un servicio útil a los alumnos (o a sus familias). La entrega del propio ser a la empresa obstaculiza la visión de que se trata, sobre todo, de un servicio ofrecido directamente a las familias y, al mismo tiempo, de un proceso de producción de buenos católicos o buenos ciudadanos críticos, democráticos e innovadores, modelados por nuevas técnicas pedagógicas. En principio, la venta directa de la fuerza de trabajo a la empresa debería propiciar una cierta lucidez ante el proceso puesto en escena. Pero, precisamente lo que sitúa la relación empresario/trabajador en pleno universo mercantil —la selección, el contrato laboral, el salario— es lo que obliga a los seleccionados a la identificación, si no con el ideario, sí con el espíritu de empresa.

En la *pública*, sin embargo, el acceso mediante oposición, la transformación del saber profano en saber sagrado, permite tanto el apoyo en la libertad (de cátedra) como la inserción en la máquina igualitaria, o también el enfrentamiento puntual y sin graves consecuencias con el Estado—patrón.

Fuera de las enseñanzas regladas, los dos polos ideales señalados aumentan en distanciamiento al tiempo que se tiñen de peculiaridades que van desde el arcaísmo a lo que puede ser el embrión de una nueva fuerza de trabajo enseñante. En las *ofertas de refuerzo*, el enseñante ocupa un estrecho lugar entre las demandas familiares y las del sistema reglado. El servicio prestado a las familias consiste en una transformación —demandada al detalle: que apruebe la Selectividad, que haga los ejercicios en vez de ver la televisión— operada sobre los hijos, pero según los dictados y normas del sistema reglado. El profesor particular representa el límite de esta relación, hasta rozar el arcaísmo del preceptor—criado. Lo que lo diferencia de la manicura es que ésta, al menos por ahora, no tiene que contar con un proyecto público que obligue a la igualdad de oportunidades en aras del derecho de todos al cuidado de las manos.

Las novedades vienen por el lado de las *ofertas públicas no regladas*. Las *ofertas institucionales* ponen en circulación un nuevo cuerpo de profesionales de la inserción: educadores sociales, animadores de calle, monitores del tiempo libre. Aún no definidos completamente su lugar y su función pero germen de una nueva figura, más móvil y menos encerrada, más flexible y capaz de

actuar allí donde su presencia, como la de bomberos y policías, sea requerida, cabe esperar su progresiva extensión, paralela a la creación de nuevas redes educativas.

Por su parte el *INEM*, en tanto embrión de un nuevo sistema reglado, introduce una novedad radical en el estatus de la fuerza de trabajo enseñante. En efecto, asistimos a un continuo trasvase de demandantes de empleo entre el estatus de profesor contratado y el de alumno becario. Tímido fomento al empleo, pero sobre todo una grieta más en la identidad, ya de por sí problemática, de la fuerza de trabajo enseñante.

En conclusión, parece que el sistema educativo en su conjunto asume la difícil tarea de *diferenciar bajo la cobertura de la uniformidad*, de subordinar los distintos proyectos de reproducción familiar de los estratos o del sexo bajo el proyecto productivo de normalización, de traducir las desigualdades al lenguaje meritocrático basado en las aptitudes individuales. Para ello es preciso que se instale tendencialmente la uniformidad en las ofertas, la regulación estricta de las actividades y del tiempo, la construcción estandarizada de los diversos modelos a registrar, la homogeneización de los instrumentos didácticos, la profesionalización de la fuerza de trabajo enseñante, la comunicación ágil con el sistema productivo o el sistema familiar, la coordinación con otros mecanismos de inserción. Esto es, la gestión eficaz y fácilmente evaluable del complejo proceso productivo que es la educación.

Pero al mismo tiempo, las pequeñas *diferencias* en los elementos materiales de la representación y, sobre todo, sus elementos simbólicos, recogen la multiplicidad de demandas latentes debidas a la distinta posición de los agentes en la división social y sexual del trabajo, a la existencia de una sociedad dividida en estratos, a las distintas expectativas procedentes de los proyectos familiares de reproducción.

No se trata de dos campos enfrentados —uniformidad contra diferencias, igualdad contra libertad— sino de la reordenación de la multiplicidad en una misma lógica. La complejidad del proceso se pone de manifiesto cuando, para ser normalizado, es necesario diferenciarse, distinguirse, poniendo en juego el nivel discriminatorio de la solvencia. Es lo que ocurre en las ofertas no regladas que hemos llamado de refuerzo. La libertad de elegir academia o profesor particular, libertad que implica la imposibilidad para algunos

de consumir la oferta o la forzada “elección” de ofertas baratas, se ordena bajo los auspicios de la enseñanza reglada, que impone las normas y los objetivos, que ritma el uso del tiempo, que escolariza obligatoriamente, y todo ello bajo el imperativo de la igualdad. Pero no es novedad que unos son más iguales que otros y que ello se debe a sus diferencias.

2.2. La diversidad. Los elementos simbólicos de la oferta representación

Es en los elementos simbólicos donde la diversidad de las ofertas representación se manifiestan preferentemente.

2.2.1. El valor de cambio de las ofertas educativas

Las ofertas educativas como cualquier otra mercancía aparecen en el mercado como portadoras de un valor de cambio. Si se habla de “oferta educativa”, sea ésta pública o privada, se habla de mercado, de mercancía y de intercambio. Que esa mercancía sea un servicio al alumno, o que sea el trabajo de modelación que se ejercerá sobre ellos, no cambia nada las cosas. Por tanto, hablar de un valor “en sí” de las ofertas educativas es sustituir relaciones de intercambio por fetiches, al igual que hablar de eternas necesidades humanas supone soslayar los mecanismos de mercado que las sostienen y rehuir su análisis.

La relación entre valor de cambio y precio funda la distinción de:

Un *mercado libre*.

Un *mercado intervenido*.

A esta distinción van asociadas múltiples consecuencias.

La *primera* de ellas consiste en que, a la vez que interviene el mercado educativo, el poder público tiende a constituirse en productor de las mercancías en él ofertadas. Con ello se abaratan los costos de producción al hacerse posible una producción centrali-

zada y planificada que se impondrá como matriz a la que deben someterse los productores privados.

La *segunda* consecuencia es que la intervención del mercado por la Administración Educativa y la constitución del sistema educativo reglado permite una forma característica de regular la demanda. Desaparecido el precio, el ejercicio de la libre elección, aun siendo reconocido como derecho, pasa a ser regulado en el mismo movimiento en que se reglan las ofertas educativas. De esta forma, a la centralización y planificación se añaden la regulación y racionalización de las demandas.

Tercera consecuencia: la gratuidad de las ofertas intervenidas tiende a crear una demanda generalizada, mientras que las oscilaciones de los precios tienden a que las demandas, aun generalizándose, se estratifiquen. Ello no excluye que otros elementos de la oferta representación, de forma propia o en estrecha relación con el valor de cambio, intervengan en este proceso. Pero en el mercado intervenido serán siempre esos elementos los que se encarguen de regular (generar y diversificar) la demanda: principalmente el valor de uso, pero también la imagen.

La *cuarta* consecuencia es que, mirando a la producción de la reproducción, tras la caída del precio, toda una serie de mecanismos aseguran la presencia en el mercado intervenido de una demanda con un carácter muy diferente de aquéllas sometidas a la estratificación de los precios. Esa diferencia arranca de la presencia de la igualdad de oportunidades en el mercado intervenido y de la discriminación ligada al poder adquisitivo de las familias en el mercado libre. De igual manera que la no-reglada permitía ciertos márgenes de diferenciación a través de la libertad de elección, y en contraste con la uniformidad, estandarización y obligatoriedad de la reglada, el mercado libre permite escapar a la uniformidad y abrir vías a la distinción, ligada también con una estratificación social preexistente que se traduce en el mercado como una estratificación de la solvencia.

Vemos dibujarse un espectro de ofertas según sus relaciones particulares con el concepto de valor de cambio. A este espectro está ligado un primer efecto diferenciador que comienza a ser coherente con la producción normalizada de la que venimos hablando.

Al analizar las *ofertas regladas* comprobamos que, a pesar de que gran parte de ellas se ofertaban en gratuidad, no había ningún consumo educativo que resultara realmente gratis. Por ello venimos hablando de precios políticos.

Por su parte, en la *no reglada* se encuentran un grupo de ofertas que no sólo se ofertan gratuitamente sino que pagan a los consumidores; frente a éstas, el campo más variopinto y diversificado de las ofertas privadas de formación profesional no reglada y las de contenido cultural (“complementarias”) constituyen el otro polo de una escala cuya zona media está representada por las ofertas regladas públicas y privadas concertadas y las no regladas institucionales de contenido cultural.

PRIMERO. Los precios políticos

Vamos a considerar en este bloque las ofertas que, debido a la intervención del mercado, aparecen con precios que no tienen como función la realización del valor de cambio, proceso asegurado por un mecanismo socializado que depende de la distribución del gasto público. En su interior vamos a distinguir tres grupos teniendo en cuenta un doble criterio:

- La forma en que se sitúa el productor de las ofertas en relación con el proceso de realización del valor.
- Las relaciones entre unos productores y otros.

Según ello, encontramos:

- *Ofertas regladas públicas* cuyo productor es la misma instancia encargada de realizar el valor: la Administración Educativa.
- *Ofertas regladas concertadas* cuyos productores privados, acuerdan con la Administración Educativa la forma de realización del valor mediante subvenciones y adquiriendo el compromiso de producir esas ofertas según las normas y el diseño de que han sido objeto por parte de la Administración Educativa.
- *Ofertas no regladas públicas*, excluyendo al INEM, en las

que el productor es también el poder público (central, autonómico, provincial, municipal, etc.) y en las que el valor de cambio se realiza en parte, a través de los precios y, en parte, a través de inversiones de fondos públicos. En cierto sentido, estas ofertas aparecen como competidores en el mercado libre frente a productores privados, pero compiten con precios políticos.

La caída del valor de cambio por la intervención del mercado tiene dos efectos en este grupo de ofertas:

Desaparición de la apariencia de intercambio

Cabe establecer una escala de gratuidad. Sobre el "lucro cesante" (quien estudia no trabaja) se amontonan, en el mejor de los casos (desaparición de las tasas académicas) libros, material de dibujo, fotocopias, transporte y hasta el obligado bocadillo del recreo. El punto extremo sería aquel en que la actividad de estudiar, el consumo de ofertas educativas, estuviera retribuida. Lo veremos con las ofertas INEM.

La escala de la parcial gratuidad se extiende desde la FP-pública, pasando por la FP-privada concertada y el BUP-público hasta, ya en el mercado libre y sin precios políticos la FP-2 y el BUP-privados. Pero lo que nos interesa resaltar en esta escala es la desvalorización de la oferta según su posición en ella: la equivalencia, socialmente admitida, entre depreciación (tendencia a desaparecer el precio) y desvalorización. Y esto, doblemente:

- Inasibilidad del valor de cambio.
- Progresiva relectura del valor de uso.

El precio, en su caída, afecta al valor en su doble faz: desaparecido el valor de cambio de la conciencia inmediata del intercambio directo, la utilidad atribuida a la oferta es, por lo menos, puesta en duda. Vulgarmente: lo que no vale (= no cuesta dinero) no sirve.

Es posible de esta manera que, ante la uniformidad y la estandarización de los elementos materiales de la oferta representación, la escala de gratuidad sea la base de una escala de valoraciones que tiende a coincidir con ella.

No debe sorprendernos que, allí donde el precio se mantiene aproximándose al valor de cambio, los demandantes se muestran satisfechos: consideran que la mercancía que consumen es útil, y lo es precisamente porque la han comprado pagando su precio. Valor de cambio y valor de uso mantienen sus posiciones. El "reino de la mercancía" produce, además de determinadas relaciones, modos determinados de captar esas relaciones. Entre esos modos está la conciencia social de que una mercancía, cuanto más cara, suple con mayor eficacia una determinada necesidad. Esto trae como consecuencia el espejismo de que las mercancías educativas del grupo que estamos considerando (precios políticos) están ahí ofertadas generosamente por sus productores (algunos añaden un asimismo generoso árbitro estatal) con el laudable fin de satisfacer necesidades humanas enunciadas libremente por sus sujetos, los hombres libres, insatisfechos además en este caso por la "baja calidad" de las ofertas.

Reducción de los costos de producción

La cuestión clave radica en el desajuste valor de cambio/precios políticos, en la necesaria inversión de capital y la exigencia (igualdad de oportunidades) de precios políticos. La tensión entre ambos extremos obliga a poner en marcha mecanismos de ajuste que tiendan a salvar la distancia reduciendo las inversiones. La intervención del mercado y los precios políticos conducen a un sistema de producción de las ofertas educativas centralizado y planificado, en el que la demanda puede ser prevista y su consumo racionalizado. Esta es la primera fuente de reducción de los costes de producción, aun cuando sea también una fuente de burocratismo con los gastos que éste lleva siempre aparejados. De todas formas es evidente que, cuando la Administración Educativa asume la producción de las ofertas, se obtiene una reducción del valor unitario mayor que si esa misma oferta fuera producida por una multiplicidad de productores privados.

Pero todo ello no es suficiente para que la solvencia de la Administración Educativa pueda hacer frente a la realización del valor de cambio.

La "diáspora" que sufren los centros públicos hay que leerla como la búsqueda de terrenos de poco valor. Tal fenómeno

tiende a ser considerado como fruto de la extensión de la escolaridad a los sectores periféricos (tanto desde el punto de vista de su localización espacial como social). Pero no hay ninguna contradicción entre ambas interpretaciones, ya que, si los sectores llamados desfavorecidos se localizan en la periferia de las ciudades, lo hacen en aquella periferia en la que la construcción de las "viviendas sociales" puede beneficiarse de la reducción de costes que supone el menor valor de los terrenos.

En relación con ello, no debe olvidarse que, tanto el derecho a la educación como el derecho a una vivienda digna, hunden sus raíces en el humanismo burgués al que vinculamos también la igualdad de oportunidades. Y si el mercado educativo está sometido a la lógica del capital, también lo está el espacio urbano en que se despliega.

A la búsqueda de terrenos de poco valor inmobiliario se une la mala (o pésima) calidad de las construcciones, en parte achacable al burocratismo, pero que hay que poner en relación con el intento de ajustar el valor de cambio a la escala de gratuidad. Veremos más tarde la influencia que ello tiene en la imagen.

Aun cuando el intento de materializar el valor de cambio en malos edificios y terrenos baratos es racional desde el punto de vista del mercado, contribuye paradójicamente, a que esta oferta sea considerada como grado cero de la oferta. El mecanismo de ajuste lanza la oferta pública, en la conciencia difusa de sus demandantes y consumidores, a un lugar donde el capital no existe, donde la justicia se impone sobre las desigualdades al haberse transformado la mercancía en dádiva y hecho irrelevante la solvencia: no es la desnudez de la producción de la reproducción social lo que se hace evidente, sino la justicia que el Poder Público ejerce, tal vez como resultado de las presiones históricas de las clases populares demandando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Por lo demás, esta interpretación contribuye a la traducción de las diferencias sociales en diferencias individuales y a la penetración-registro del discurso meritocrático de las capas populares.

Teniendo en cuenta la desvalorización, evidente en su apariencia, de lo gratuito, la dádiva nunca puede colmar la necesidad de mercancía. La demanda insolvente, pues, es arrojada a un imaginario fuera-de-mercado y a la inasequibilidad de la "verdad-

dera mercancía”, aquella que la lógica mercantil sabe erigir en objeto de deseo.

SEGUNDO. Mercado de masas y mercado libre

Nos encontramos aquí con el amplio terreno de las *ofertas no regladas* que funcionan en régimen de mercado libre y en las que el valor de cambio se realiza tendencialmente en el precio, el cual será uno de los elementos generadores de demandas (estratificadas). No abundan aquí las oscuras callejas a que nos arrastraba el mercado intervenido; el precio hace resplandecer en cada esquina la transparencia del intercambio. Los procesos por los que son producidos los consumidores y/o demandantes de estas ofertas se pusieron de manifiesto en los grupos de discusión realizados.⁵ De todo ello es posible concluir que el mercado libre de ofertas no regladas tiene una estructura de *mercado de masas estratificado*.

- Los precios se caracterizan por una modulación infinitesimal que permite abarcar las más delicadas condiciones de solvencia, sin excluir el crédito.
- Los mensajes que hacen posible coagular el deseo y convertirlo en demanda, produciendo al consumidor, se despliegan a través de toda la red social y por los medios más insospechados.
- La estratificación del consumo, de acuerdo con las dos características anteriores contribuye a la reproducción del mer-

⁵ Distribución de los OCHO grupos de discusión realizados con alumnos de enseñanzas no regladas en edades comprendidas entre 14 y 21 años, según las variables “autonomías” y “tipo de enseñanza”:

- Andalucía: 1 grupo de “refuerzo” y 1 grupo de “complementaria”.
 - Cataluña: 1 grupo de “ocupacional” y 1 grupo de “formación profesional no homologada”.
 - Euzkadi: 1 grupo de “ocupacional” y 1 grupo de “formación profesional no homologada”.
 - Territorio MEC: 1 grupo de “refuerzo” y 1 grupo de “complementaria”.
- Cada uno de los grupos de discusión fue objeto de un análisis estructural.

cado, es decir, de las posiciones relativas de las ofertas y las demandas.

La igualdad de oportunidades penetra tímidamente desde el mercado intervenido (precios políticos) con las *ofertas institucionales* que, en cuanto no regladas por sus contenidos, aportan su granito de arena al mercado de masas: si bien rompen la estratificación debida a la solvencia, de hecho completan la gama de precios presentes en el mercado.

Una posición equivalente en el mercado libre ocupan las *ofertas privadas no concertadas regladas* (BUP y FP-2). Se presentan como competidoras de las correspondientes ofertas públicas y en esa competencia no es el valor de cambio el que va a ser utilizado como arma: lo decisivo es lo que ese valor de cambio, en su doble vertiente de gratuidad/precio, asocia. La tensión que, contradictoriamente, regula la oferta es la existente entre precio ajustado al valor de cambio y precio competitivo en el mercado, jugando este segundo aspecto el mismo papel que la necesidad de precios políticos en el mercado intervenido.

Las estrategias de la privada van por el camino de reducir el valor de cambio, pero ello no se traduce de la misma forma que en la pública:

- Explotación descarada de la fuerza de trabajo.
- Búsqueda de terrenos en una periferia no marcada por la población allí residente con el mismo signo que la pública y que en un futuro no lejano puede revalorizar los terrenos.
- Los centros ubicados en el centro urbano compensan el elevado valor de los terrenos con una extensión mínima, acompañada de una mayor especialización en los valores de uso.
- Las herencias, donaciones, fundaciones que proporcionan o han proporcionado suelo y cimientos (en todos los sentidos, pero sobre todo en el más terrestre): un pasado glorioso, algún piadoso terrateniente, la magnánima Caja de Ahorros, todo puede contribuir a hacer competitivo el precio, al tiempo que se siguen cultivando determinados valores.

TERCERO. La perversión del valor de cambio

Las ofertas de formación ocupacional del INEM no sólo representan un sistema reglado paralelo y al que la esperada reforma tiende sus tentáculos: es también el lugar en que el mercado educativo pasa de la gratuidad a la compra de estudiantes. No de otra forma cabe entender el pago a los alumnos para producir su inserción.

En el extremo de la inversión/perversión del valor de cambio, se recibe (y no se entrega) dinero a cambio de recibir (y no entregar) una mercancía: la enseñanza. No por ello ha desaparecido el valor de cambio, pero si la aparente gratuidad ya lo oscurecía en las ofertas intervenidas, ahora ha dado el paso definitivo. Ahí están los fondos a cargo de los presupuestos generales, ahí están los millones del F.S.E.: ahí está la reglamentación (resolución 9 abril 1987) especificando al detalle las subvenciones a los centros colaboradores.

Los análisis en torno a la gratuidad de la enseñanza pública, los dulces reclamos del mercado libre, la valoración de las ofertas privadas en relación con la cantidad pagada, todo esto pierde realidad. Suponemos que una revolución sin precedentes tendría lugar en la enseñanza reglada, si los alumnos recibieran un salario, ayuda, subvención o lo que fuera, por cada día lectivo. Los preocupados por la "motivación" tendrían amplias oportunidades de revisar conceptos y recomponer estrategias. Pero, hoy por hoy, sólo en el INEM se tiene el privilegio de recibir "x" pesetas/día ... enseñado.

2.2.2. El valor de uso de las ofertas educativas

El valor de uso es nada menos que el operador del pasaje:

- entre el proceso de producción registro de la cultura en la materia humana y el mercado de bienes educativos,
- entre el lugar del alumno como factor de producción en ese proceso y su lugar como demandante-consumidor.

La doble transformación sólo puede ser operada mediante la enunciación por el poder-sujeto, del valor de uso de la oferta,

de su utilidad para satisfacer carencias del receptor, así constituido como sujeto de la demanda y del consumo. El valor de uso, por tanto, convierte a uno de los elementos sometidos a la lógica del proceso por el que se mantiene viva y operativa la cultura (y del que se exige una inversión de tiempo y energía) en sujeto de ese mismo proceso, y ello mediante la enunciación por el oferente de un enunciado cuyo sujeto gramatical es carente—de, demandante—de... la oferta educativa. Es el eterno carácter del señuelo del valor de uso, presente en todo mercado, sólo que aquí no se trata únicamente de realizar el valor de cambio de una mercancía, sino de hacer entrar bajo el estandarte de la voluntad y libertad de elección a las nuevas generaciones en el proceso de producción que las transformará para integrarlas en los diversos subsistemas sociales según las exigencias de la reproducción de la sociedad en su conjunto. La posibilidad del pasaje viene dada precisamente por tratarse de material humano. En efecto, es impensable que la materia prima de los procesos de producción materiales fuera interpelada como sujeto del proceso que la manipula. Pero el material humano lleva incorporado el deseo, carencia constitutiva, hiato insalvable, tensión insatisfecha, por donde es posible, y hasta insoslayable, que el Otro se cuele y, en un rápido juego de manos, sustituya el objeto de deseo por el objeto de demanda. Y así, el deseo innombrable es nombrado, al tiempo que la demanda es creada en la generación del demandante que, a su vez, da vida a la oferta, donde se agazapa el deseo, más que innombrable, retraducido, del Otro.

Este circuito formal no garantiza, sin embargo, que se logre el imprescindible y armónico proceso de subjetivación. El hiato es sólo aproximadamente colmado, estableciéndose una escala de logro según las distintas ofertas educativas. Y así:

- Allí donde *la obligatoriedad* pone al desnudo la leva general impuesta por la escolarización, la creación del sujeto de demanda aparece problemática y es fuente perpetua de desajustes. También allí donde el proyecto educativo aparece sin disfraces como cosa de otros: el proyecto familiar, en colusión con la normativa reglada (*ofertas de refuerzo*), o bien el proyecto de reinserción de las *ofertas INEM*.

- En el otro extremo las *ofertas complementarias no regladas* (desde la danza a la meditación trascendental) *desplegadas en el mercado libre*, escenifican la lograda creación del sujeto. Sus consumidores obtienen tanta mayor satisfacción cuanto mayor es el grado en que se logra la aparente autonomía frente al sistema familiar y al sistema productivo. El consumo de estas ofertas se sitúa del lado de la fiesta, del dispendio, del altruismo, de la actividad desinteresada. No se trata de valorizarse uno mismo de cara al mercado de trabajo, tampoco de encajar la propia vida en el proyecto familiar, sino de preservar un espacio a la libertad y al placer que se agota en el consumo. Es el “porque sí”, “porque me gusta”, de los grupos de discusión realizados. Es el mundo de lo sagrado frente al mundo profano, el despilfarro frente a la inversión, el consumo que acaba en el goce frente al consumo productivo (excepto en el caso de la Informática, donde el juego infantil se ve pronto contaminado por las expectativas de futuro y la promesa de una más favorable inserción laboral).

Ahora bien, tal logro en la generación del sujeto de la demanda, la conseguida fusión entre consumidor y demandante, no elimina en absoluto (al contrario lo refuerza positivamente, al convertirlo en opción personal) el carácter productivo del proceso. En dos registros:

- por una parte, el consumo de estas ofertas puede servir a los mecanismos de *reproducción familiar y/o de sexo*. Así, mediante los distintos niveles de solvencia (no olvidemos que el consumo es familiar, subviniendo él o los activos de la familia al intercambio monetario), se ponen en juego valores tales como distinción o prestigio, según la oferta consumida y su precio. Que la niña se vuelva loca por el ballet y el chico por el waterpolo es lo mejor que podría ocurrir para la reproducción de diferencias sociales y sexuales gestadas en la familia,
- por otra parte, y de cara a *la producción de la reproducción social*, no cabe duda de que en el consumo de estas ofertas, por muy logrado que esté el yo del enunciado, se pone en marcha un eficaz proceso en el que los cuerpos son trabaja-

dos y productivamente consumidos para fabricar en ellos (y mediante su propia inserción activa en el proceso), y dar vida, al Deporte, a la Normalidad, al Sexo, a la Competitividad, al Buen ciudadano y hasta al Buen europeo. Poner el cuerpo a trabajar (y la mente también, si es posible, embarcándola en algún viaje trascendental y, por tanto, legítimo) es no sólo gozar, sino principalmente exponerlo a la salud según normas, verlo transformado según el modelo del deporte de competición, hacer jugando el aprendizaje de la sana competencia, disciplinarlo y conformarlo en la fuerza de la halterofilia o en la gracilidad “femenina” del Lago de los Cisnes.

Por si fuera poco la complejidad del campo educativo aumenta desde el momento en que esa figura “demandante-consumidor” se divide en dos. El estatus de minoridad del hijo (prolongado, de hecho, por su dependencia económica de la familia más allá de la mayoría de edad legal) hace que los padres ocupen desde el origen el lugar del demandante. Claro que el sistema educativo, apoyado en el sistema de infancia que lo vertebra, tiene una respuesta adecuada: son (como) niños; y esa infancia, tan prolongada, es la que les impide ver el derecho que poseen a la educación tras la obligatoriedad de la escolarización, su inclinación natural a la escuela por detrás de sus resistencias y el hecho de que sus familias, al obligarlos, no hacen más que interpretar su voluntad (todavía) no manifiesta. Mucho nos tememos que sin intérpretes cualificados (los padres y las madres) y sin reglamentación de la obligatoriedad, los menores no se habrían convertido en escolares. Pero su minoridad los arroja a los brazos de todos aquellos que ponen siempre por delante “es por su bien”. El niño como coartada de instituciones y procesos sociales de producción.

Esta duplicidad del mercado educativo en el interior de un proceso productivo que lo determina, redundante en creciente complejidad; también, en penosas contradicciones incomprensibles e insolubles desde el interior del sistema educativo. Así, las familias son al mismo tiempo ofertantes involuntarios de elementos-factores de producción, “empresarios” cuya producción se hace necesario coordinar y racionalizar, pero erigidos paralelamente

en demandantes frente al sistema educativo. La igualdad les apropia de sus mecanismos peculiares de reproducción, mientras que la libertad burguesa les alienta a pagar por un servicio consistente en la manipulación a efectuar sobre los hijos.

PRIMERO. La difracción del valor de uso

Ya desde la reglamentación, y hasta desde el discurso fundacional burgués, la IGUALDAD es el eje que vertebra el campo educativo. Igualdad de oportunidades para todos los individuos, más allá de su origen social, étnico o sexual. Pero el campo en el que este eje va a actuar no es precisamente un campo virgen, un magma in-significante, una materia bruta. Por el contrario, estamos ante y en una sociedad estratificada, donde las diferencias de clase se entrecruzan con diferencias de sexo, diferencias que la inercia reproduciría según los mecanismos de reproducción familiar (niveles de solvencia, identificaciones según la división sexual del trabajo). Esto implica que, frente a la igualdad, las diferencias de origen dan lugar a diferentes demandas, a diferentes utilidades.

Ahora bien, ¿cómo conciliar la igualdad con las diferencias evidentes, tanto a la entrada como a la salida del sistema educativo?, ¿se trataría tan sólo de la inoperancia de la educación para promover una sociedad más igualitaria?, ¿sería el sistema educativo un islote de igualdad en un universo discriminatorio?, ¿sería sólo cuestión de tiempo, de voluntad política, de reformas pendientes o de exigir más recursos?

La respuesta del sistema educativo se apoya en dos discursos complementarios, ambos dotados de una tenacidad a toda prueba, siempre presentes aunque cargados con desigual retórica según la coyuntura y, según todos los indicios, consustanciales al sistema de representaciones burgués.

El discurso democrático enfrenta las discriminaciones procedentes del subsistema familiar. Contra niveles de solvencia, gratuidad. Contra expectativas inmoderadas e irracionales de reproducción familiar, movilidad social. Contra herencia cultural, reparto gratuito de cultura. Contra destino sexual, equiparación de oportunidades educativas entre ambos sexos. Según este discurso, la

igualdad de oportunidades es la lanza del adalid democrático que desbarata las resistencias discriminatorias. Y si las discriminaciones persisten, es sólo cuestión de tiempo y de reformas, bien batidas y debatidas, que tiendan a compensar los efectos nocivos originados en la procedencia social o en los mecanismos de identificación sexual.

Por su parte, *el discurso tecno-meritocrático* enfrenta las diferencias exigidas a la salida del sistema educativo. Indudablemente, los distintos subsistemas sociales —siempre trabajando para la reproducción de las relaciones sociales de producción— exigen fuerza de trabajo dócil y escasamente cualificada, patronos y ejecutivos agresivos, técnicos especializados en nuevas tecnologías, amas de casa entregadas abnegadamente a la producción continuada de la fuerza de trabajo presente y futura en el reducto de la domesticidad... En respuesta a exigencias que se presentan como meramente técnicas, el discurso meritocrático habrá de sostener la legitimidad de la selección en base a los méritos y actitudes individuales. Diferencias, por supuesto: así lo exige “la realidad”, pero diferencias sólo atribuibles a las actitudes y rendimiento individuales, una vez desplegada la igualdad de oportunidades para todos.

Ahora bien, la realización de la igualdad de oportunidades implica forzosamente *la intervención del mercado*. En un mercado intervenido, las diferencias se manifiestan también, aunque de manera indirecta: *según las diferentes lecturas de la misma oferta educativa originadas por los lugares diferentes desde donde la lectura se efectúa*.

Es aquí donde va a tener lugar la difracción del valor de uso, donde la igualdad va a difractarse siguiendo la red ofrecida por los distintos códigos proporcionados-impuestos por las diferencias sociales. Una misma oferta reglamentada, basada en la igualdad, en el derecho de todos a la educación y al libre desarrollo de la personalidad, se difracta en diversos valores de uso al desplegarse en la representación, despliegue en el que las diferencias originales se hacen efectivas. Al difractarse en distintos valores de uso, la igualdad de oportunidades —que implica la intervención del mercado y, por tanto, la gratuidad y la obligatoriedad— permite que las diferencias se manifiesten; al enunciar la oferta distintos valores de uso, se posibilita la creación de distintas deman-

das latentes, único camino para que todos los sujetos, diferentes y situados en distintos lugares, se reconozcan en la oferta y de este modo, convertidos en demandantes, entren activamente en la (re)producción.

Y así, el “libre desarrollo de la personalidad” se desplegará según los diferentes lugares de lectura y los códigos diversos establecidos por las diferencias sociales y sexuales. Lo que para los nacidos en un estrato significa hacer teatro en los ratos libres permitidos por la escolaridad obligatoria y superada con éxito, para otros quedará en los trabajos de forja en una escuela-taller. Y mientras unos desarrollan libremente su personalidad ante el toro, otras se aplicarán a desarrollar su “esencia femenina” en el aprendizaje de mecanografía, la peluquería o la puericultura.

Quizá sea ocioso insistir en el hecho de que este despliegue, forzado por los distintos lugares de lectura de una misma oferta, no significa en absoluto la preeminencia de la demanda sobre la oferta.

El despliegue de la igualdad de oportunidades, implica que la oferta educativa sea atractiva a todos, lo que sólo es posible mediante la proliferación significativa, mediante los diferentes nombres otorgados en su concreción a la carencia, mediante las distintas entradas a un mismo proceso, mediante la interpelación individual. “Tener igualdad de oportunidades” es la base abstracta sobre la que representar la utilidad de ser azafata, bailar la jota o teclear en el ordenador.

La red de difracción está proporcionada, en el exterior del sistema educativo, por las diferencias de la estructura social. Y como toda difracción, la de los valores de uso produce en primer lugar una estructura imaginaria –las demandas latentes– registrada posteriormente, mediante el consumo de las ofertas educativas, en una nueva red-estructura de diferencias.

Si la red de difracción es eficaz, si el espectro imaginario de las demandas acaba registrado en la materialidad del consumo, el sistema educativo opera la transformación de las diferencias originales en diferencias, exigidas por la vida del sistema, en base a la elección y selección individuales. Todo ello, en la lógica de la racionalidad capitalista, con lo que el sistema educativo muestra su funcionalidad, más allá de los aparentes desajustes.

SEGUNDO. El juego de los valores de uso, el mercado libre y el mercado intervenido

El mercado libre

Originariamente, el mercado es libre, también para la proliferación de ofertas educativas. Históricamente, han sido las iniciativas privadas el origen de la escolarización. Ese curioso sistema de escolarización basado en la segregación de la infancia y juventud en un espacio-tiempo específicos que es el encierro escolar, ha nacido como servicio privado prestado a las familias, si bien el poder público no ha tardado en tomarlo bajo su patrocinio. También hoy, las ofertas públicas se extienden y profundizan en un campo previamente abonado por las ofertas privadas. La intervención del mercado supone la existencia previa de un mercado que intervenir; y en el mercado reina siempre en principio el libre juego de la oferta y la demanda, el encuentro armónico e igualitario entre cambistas, el intercambio libre del valor expresado monetariamente por la mercancía capaz de satisfacer la necesidad-carencia del comprador.

Tal libertad —¿hay que recordarlo?— es la libertad burguesa, mediatizada por la solvencia del demandante. Es el derrame de energía humana, quizá perdida para su consumo productivo, cuando mujeres o hijos de obreros, por serlo, se ven impedidos de ser trabajados por la normalización educativa. Es también la irracionalidad que supone el gasto improductivo en una segunda o décima oportunidad para los hijos “defectuosos” de los estratos que puedan pagarlas. Despilfarro, que podría resumirse en una nueva versión del conocido eslogan: “Ahorre energía; si usted puede pagarla, el sistema no está dispuesto a despilfarrarla pudiendo invertirla en factores de producción más aptos aunque insolventes.” Sin olvidar que lo que es despilfarro para la reproducción social, puede ser leído como provecho desde la óptica de las familias y los intereses de su reproducción. Por ello, el mercado libre es donde está abierta la vía para la reproducción de la *discriminación social y sexual*.

La división sexual del trabajo asigna a las mujeres las tareas concernientes a la reproducción de la fuerza de trabajo en el interior de la domesticidad. Cuando las mujeres son aceptadas en el

sistema productivo, los puestos que se les adjudican se tiñen forzosamente de “feminidad”, es decir, de servicio, pasividad, subordinación. La abnegada esposa se prolonga de obediente secretaria o gentil azafata, al ama de casa en empleada de limpieza, y la madre en heroica enfermera o sufrida auxiliar de puericultura. No es sorprendente que la “libre elección de profesión u oficio”, que la libertad del mercado educativo, que el desarrollo libremente elegido de la personalidad, acabe anudando la primigenia identificación sexual. La identidad libremente elegida resulta ser la identidad otorgada por la división sexual del trabajo.

El lugar del mercado donde esto es más ostensible está construido por las *ofertas privadas no regladas de formación profesional*, donde la división masculino/femenino es tajante: peluqueras, manicuras, mecanógrafas, auxiliares de puericultura, secretarías, azafatas. Las ofertas “femeninas”, mediante la creación de las correspondientes demandas, producen a la Mujer en las mujeres, completando así el proceso iniciado en las familias y en los polos de identificación proporcionados por la pareja parental y preparando la reproducción de la división sexual. Es significativo que, allí donde emerge un nuevo sistema reglado —nos referimos a las *ofertas ocupacionales del INEM*— se impone el vector igualitario contra la discriminación sexual, reforzado incluso con medidas compensatorias. Y así, aunque en sus inicios, la “promoción de la mujer rural” consistía en la formación de modistas, en la actualidad se insiste en las ofertas de formación para mujeres en profesiones en las que estén infrarrepresentadas. Europa —aquí, bajo la contundente figura del Fondo Social Europeo— obliga!

La intervención del mercado —*formación profesional reglada*— nos haría esperar la desaparición tendencial de la discriminación sexual. Esto es, si el mercado libre induce la reproducción de diferencias originarias, cabría esperar el avance de la igualdad de oportunidades, no discriminatoria del sexo, en las ofertas regladas. Pero nada de esto sucede. La igualdad ha logrado abrir las puertas de la escolarización a las mujeres, pero una vez dentro, los circuitos a recorrer, el reparto de saberes e ignorancias, reproducen la división sexual. Y así, en el ámbito de la formación profesional, los muchachos siguen cambiando bujías y las chicas cambiando pañales. Pero no importa. La antidiscriminación está asegurada. Todos los caminos están abiertos a todos y a todas. Si

las mujeres siguen eligiendo libremente, entre las opciones profesionales del sistema reglado, profesiones “femeninas”, ello se debe a:

- las exigencias del mercado de trabajo, es decir, las diferencias demandadas a la salida por el sistema productivo, atravesado por la división sexual del trabajo,
- la posibilidad –más bien obligatoriedad– de leer desde el lugar femenino, es decir, mediatizado por las diferencias de origen, el famoso y adecuadamente vago “desarrollo de la personalidad”.

Si las mujeres desarrollan su “ser femenino” aprendiendo a preparar biberones o a teclear velozmente, si además hacen su elección libremente, y si para colmo, el mercado de trabajo les ofrece más posibilidades en las guarderías que en las zonas nobles de la administración, ¿qué más podemos pedir? Y es que libertad, personalidad, y todas sus combinaciones (opción personal, libertad individual, personalidad libre, etc.) arrojan un alto rendimiento, sobre todo cuando funcionan en el marco de la igualdad.

Por su parte, las diferencias debidas a la estratificación social encuentran en el mercado libre la manera de reproducirse en base a los distintos niveles de solvencia. Una vez más, la libertad (de mercado) evidencia la discriminación. En el mercado educativo, las *ofertas no regladas* que representan la utilidad de *reforzar/recuperar* el éxito escolar, exigen a la demanda la previa condición de la solvencia, si bien a los milimétricos niveles adquisitivos les corresponden milimétricos niveles de precio. Estas ofertas tienen la peculiaridad de aparecer como un quiste discriminatorio en el interior del sistema reglado, como una contaminación de la igualdad y uniformidad de la reglada por parte de la discriminación a la que ésta se enfrenta: para alcanzar el éxito en el proceso igualitario, las *ofertas privadas de refuerzo* ofrecen un valor de uso específico, sólo alcanzable mediante pago. Lo mismo puede decirse de las ofertas-Psi existentes en el mercado libre y las capacidades que venden para alcanzar con éxito los niveles exigidos por la reglamentación educativa. Paralelamente, y aun dentro del sistema reglado, las *ofertas privadas de BUP* especifican en ciertos centros su utilidad como segunda o tercera oportunidad. No hay que insistir en la irracionalidad de este derroche que,

además de la discriminación a todas luces mostrada, puede suponer una inversión social perdida, aunque salga robustecida la reproducción familiar.

Todos estos valores de uso puestos en circulación en el mercado libre, son susceptibles de ser anexionados por el poder público y ofertados en el mercado intervenido. Siguiendo los pasos de la iniciativa privada pero con precios políticos, la igualdad de oportunidades habrá dado un paso más hacia lo real. Y así, el modificador de conducta tendría su gabinete en el Instituto, el orientador vería reguladas sus horas y sus consejos, las clases de repaso dejarían de ser el relleno de las horas libres del profesorado para ser reglamentadas al detalle, y en los mismos planes de estudio estarían contempladas más oportunidades que en la privada.

El mercado intervenido

Con la intervención del mercado (*ofertas regladas públicas y FP concertada; ofertas públicas no regladas*) la igualdad se antepone a la libertad de intercambio. Pero todo lo que se pierde en libertad (obligatoriedad de la escolarización, zonificación, en la reglada; restricción de las posibilidades de elección en las ofertas institucionales; coacción por parte del INEM a la población en paro) se supone ampliamente compensado por el avance en la no discriminación. La solvencia deja de ser determinante y, como consecuencia, todos los individuos están en condiciones de entrar en el proceso de producción educativo que los significarán y en el que invertirán su energía.

El eje principal que atraviesa este mercado es *la igualdad de oportunidades*, valor de uso determinante en la empresa educativa diseñada y gestionada por el poder público.

En consecuencia, se hace necesario:

- Para la transformación racional de las diferencias iniciales en diferencias funcionales basadas en las peculiaridades individuales medidas por la norma escolar, la difracción del valor de uso determinante. Y así, la igualdad de oportunidades lo será tanto para acceder sin obstáculos a la Universidad (creación de numerosos *Institutos de BUP* en las zonas peri-

féricas de las capitales de provincia o en zonas metropolitanas) como para alcanzar la cualificación requerida en el mercado de trabajo (*FP pública y concertada*), para completar la formación cultural y el desarrollo personal mediante el consumo desinteresado de la danza o el teatro (*ofertas institucionales*) o para reabsorber las deficiencias en la formación anterior, deficiencias que impedirían la inserción laboral (*ofertas públicas ocupacionales*).

- Para hacer efectiva y acelerar la igualdad de oportunidades, el apoyo en valores de uso especiales que *compensen activamente* las desigualdades de origen.

En efecto, no basta con sembrar Institutos en las llamadas "zonas desfavorecidas". Dadas las características de la población a normalizar, se impone la necesidad para la oferta, de adornarse con los flecos de la gran cultura, Cultura que hay que repartir igualitariamente precisamente allí donde son sangrantes las carencias. Los centros de enseñanza son así transformados en *focos culturales*, transmisores, no sólo del saber contenido en programas, ejercicios, mapas y profesores, sino de los usos significantes de La Cultura (la única, la dominante). Es coherente, por tanto, que tal valor de uso esté ausente de la reglada privada del mercado libre.

En las ofertas de FP, tipo de enseñanza donde la igualdad resulta difícil de mantener, las oportunidades se presentan reforzadas mediante el *valor de uso compensatorio*. Se trataría de oponer mecanismos correctores a las discriminaciones mediante los cursos de adaptación al inicio de la FP que, con diversos nombres, se ponen en representación para facilitar el acceso a los alumnos marcados por el "fracaso" en la EGB y mayoritariamente procedentes de determinados estratos. Es la llamada a veces "pre-FP", precedida a su vez en ciertos casos por una oferta pura y dura de "aprendizaje de oficio" de la que está ausente toda veleidad cultural y que se reduce a trabajos de mantenimiento del centro que hace la oferta. Es el inframundo de "la compensatoria", el reducto donde van a parar los desechos, el lugar donde el valor de uso inicialmente compensador de diferencias, se transforma en mecanismo que las perpetúa.

El problema de las *ofertas compensatorias* radica en que las diferencias a la salida se parecen demasiado a las del inicio del proceso educativo, en que la igualdad de oportunidades no se muestra activa frente a las discriminaciones originadas por la procedencia familiar. Aunque mediatizado y legitimado por la elección individual (los hijos de las clases populares "optan" por la FP o la pre-FP) y por la selección objetiva (ciertos individuos, independientemente de las oportunidades y mecanismos compensatorios que se les han ofrecido, no superan las normas de calidad exigidas por la objetividad escolar), el proceso igualitario puesto a punto por el sistema educativo, hace saltar aquí la chispa del desajuste y, por tanto, la exigencia continuada de refuerzos simbólicos en el discurso y reformas urgentes. La lógica plenamente realizada del sistema implicaría la total anulación de las diferencias iniciales y su sustitución por diferencias en la normalización, absolutamente independientes del "destino" (que ya dejaría de serlo) social o sexual. Es decir, cuando las medidas compensatorias lo fueran hasta tal punto que, tanto en el grupo de los tontos como en el de los listos (o buenos y malos, normales y anormales, insertados y desviados, ganadores y fracasados, socializados y menos socializados), estuviera equiparada la presencia de los hijos de estratos altos, medios y bajos. Sueño de la Razón (burguesa), pero que trata de forzar el paso a la realidad, precisamente gracias al juego cambiante de los valores de uso representados y a la creación de las pertinentes demandas.

En el mercado intervenido se ponen en circulación, además *otros valores de uso*.

La extensión progresiva en la intervención del mercado

En las *ofertas no regladas institucionales* (las realizadas por Ayuntamientos, Diputaciones y otros entes no siempre claramente identificables), la libertad de elección, propia de la no reglada, roza la utilidad (para el sistema) de la inserción planificada de ciertos sectores de la población. Los valores representados por las *ofertas complementarias* (el ocio, el goce desinteresado en el consumo, la cultura no subordinada a las demandas del mercado de trabajo, el desarrollo libre de la personalidad) se tiñen de sus contrarios: el

empleo productivo del tiempo, la prevención del deterioro de la fuerza de trabajo en reserva, la reducción de la cultura a la subcultura o a las habilidades manuales, el reajuste de los aspectos de la personalidad más conflictivos con las normas sociales... En definitiva, la producción racionalizada de la inserción social. De ahí, el estatus fronterizo de estas ofertas con las ocupacionales del INEM (especialmente evidente bajo la forma-Taller) y sus dificultades de encuentro con la demanda. A la puesta en escena del contenido manifiesto (ocio, desinterés, Cultura, desarrollo de la personalidad) le responden demandas incongruentes (escolares de la reglada, estratos medios plenamente insertados) con el texto latente de la representación (inserción, reajuste de pautas indeseables de comportamientos). Como en toda oferta pública, los precios políticos sostienen la igualdad de oportunidades, o sea, cultura para todos; pero unos estudian canto en Milano, y otros cantan villancicos o el himno autonómico en el coro municipal.

El otro grupo de ofertas en las que la intervención del mercado penetra en la no reglada, está constituido por las *ofertas ocupacionales públicas* realizadas por el Ministerio de Trabajo a través del INEM. La oferta INEM pone en escena un valor de uso inmediato y muy concretamente enunciado: el fomento al empleo.

Las *ofertas ocupacionales* aparecen descarnadas, desprovistas de todo adorno cultural, de toda pretensión de desarrollar la íntima personalidad; cuando más, se promete la cualificación, las habilidades necesarias para situarse favorablemente en el mercado de trabajo y, desde luego, aquellos "factores de personalidad" (desde la docilidad a la discreción de las pretensiones salariales) que valoricen positivamente el producto o, al menos, garanticen la inserción mediante la aceptada dependencia.

Como ya se ha señalado, *las ofertas INEM* representan el punto extremo en la perversión del mercado. La oferta educativa trasluce aquí en exceso ser demanda de población adulta escolarizable, y el valor de uso ofrecido apenas enmascara a quién sirve la producción educativa. Así y todo, incluso en este caso extremo, el valor de uso funciona eficazmente, al transformar la demanda social de nueva y elástica fuerza de trabajo en demanda educativa, al erigir en sujetos a los objetos y significantes de valor.

También en el mercado de la *enseñanza profesional no reglada de titularidad privada*, los demandantes buscaban (y encuentran) el máximo descarnamiento. Sólo que deben pagar por ello. Frente a la profesional-reglada, igualitaria, con precios políticos, pero sumergida en la proliferación ("mogollón") de materias y actividades inútiles, las ofertas no regladas privadas ofrecen cualificaciones puntuales y a la carta. También el INEM; pero con la abismal diferencia de que en vez de pagar por la demanda cumplida, se recibe una "beca". Y con ello, y como siempre, lo que se gana en igualdad (anulación de las diferencias de solvencia) se pierde en libertad: un sistema reglado en ciernes.

Por último, *las ofertas INEM* tienen la virtud de mostrar la debilidad de ciertas evidencias puestas en circulación por el omnipresente discurso pedagógico. La famosa motivación, tan deseada y tan inalcanzable, tela de Penélope tejida, destejida, entretejida (y entretenida, desde luego!) por pedagogos, psicólogos y demás sacerdotes, debería lograrse plenamente en el consumo de unas ofertas educativas en las que el pequeño grupo es una feliz realidad, así como también lo concreto, "lo práctico", "lo útil". Pero resulta que no, que el entusiasmo no cunde precisamente entre los consumidores (estamos pensando en el casi dramático grupo de discusión realizado en Euzkadi) y que la demanda se sostiene en pilares bien distintos: en el "¿qué voy a hacer si no?" y en las 500 pesetas (o las 550 575, que también hay que contar con la inflación).

También a *la lengua* le ha llegado la hora de ser ofrecida en el mercado intervenido. Nos referimos en concreto a *las lenguas de las autonomías históricas*, a las que sólo su siembra en la tierra virgen de los hablantes puede librar de la muerte. Ofertado su aprendizaje en el mercado libre, abre camino a una discriminación más, originada en los niveles de solvencia como tantas otras, pero con el agravante de la marginación que supone la exclusión del universo lingüístico. No es casual que la "escuela catalana" florezca principalmente bajo titularidad privada. Ahora bien, asumida por la Administración educativa (enseñanza reglada pública) o por las Administraciones periféricas (no reglada institucional), la oferta adquiere valor integrador, no discriminatorio, participando de la igualdad de oportunidades que define al mercado intervenido. Pero las cosas no son tan simples: los centros

públicos catalanes ofertantes de la normalización lingüística parecen encontrar resistencias por parte de los consumidores. En cualquier caso, las diferencias producidas en el proceso de producción escolar son diferencias individuales y escolares. Si a la salida unos están normalizados y otros no, se deberá a su ineptitud y/o a su voluntad, nunca a su solvencia. No se discriminan estratos, simplemente se califica escolarmente el éxito individual en la normalización.

Las utilidades, no contempladas en la reglamentación ni en los elementos simbólicos de la representación, pero objetivamente representadas por los elementos materiales de las ofertas

Más allá pero no independientemente de los valores de uso que difractan la reglamentación en la oferta representación por medio de sus elementos simbólicos, los elementos materiales de la oferta representación imponen, con su muda presencia, otros valores de uso en los que demandantes y consumidores se ven llevados a reconocer la prometida satisfacción de sus necesidades.

Efectivamente, la oferta educativa no está sólo en discursos y folletos de propaganda, en los anuncios de actividades extraescolares hechos por el departamento de animación cultural o en la calidad pedagógica atribuida al profesorado. Los centros de enseñanza, aun antes de que la demanda se manifieste y se inicie el consumo, están ahí, ofreciéndose a la mirada. Y además de sabiduría y títulos, ofrecen: muros, verjas que sólo se abren a la hora señalada, conserjes que impiden la salida, anchos pasillos que permiten la vigilancia, organización de la vida infantil y juvenil bajo la mirada del profesor, del tutor, del experto, horarios que aseguran la anulación de peligrosos tiempos muertos. Y por tanto: separación de la calle, encierro en un espacio-tiempo seguro, garantía de evitar determinadas compañías y sospechosas actividades, segregación tranquilizadora de los que son preservados del contacto con los callejeros. Y ello, no sólo durante la jornada lectiva. El sistema escolar se extiende en el tiempo y en el espacio, penetra en los hogares en forma de deberes, preparación de exámenes y láminas de dibujo, organiza todo el tiempo del alumno y ritma sus actividades con el metrónomo clase-recreo-vaca-

ciones. Y por si fuera poco, los ayuntamientos llenan con sus ofertas el peligroso tiempo libre y el INEM escolariza—preserva a la infancia prolongada en la inactividad y la dependencia. Y si queda un hueco libre, en el piso de arriba han montado una academia de informática y en la esquina dan clases de sevillanas.

Es decir: **SEGURIDAD**. Servicio de seguridad ofertado a los padres a cambio de la cesión de los hijos. Guardería que permite un relativo y respetable respiro a las madres, servidoras (más que trabajadoras) de la reproducción en jornada laboral de 24 horas. Garantía de que los hijos no se aparten por esas calles del honrado proyecto paterno. Lo enuncie o no (y no lo enuncia, a no ser en son de queja), el sistema educativo ofrece el valor añadido de la seguridad.

Del mismo modo, el sistema educativo ofrece, en su organización material y arrancando desde la misma reglamentación, la separación por edades, la reunión en un mismo espacio de los “iguales”, hechos iguales a golpe de reglamentación, evitando la sospechosa promiscuidad de edades y niveles.

La implantación de la escuela moderna, la consagración del sistema educativo con su cortejo de gratuidad y obligatoriedad, con su organización en niveles, con sus pruebas de iniciación o de pasaje, ha producido (entre tantas otras novedades) la identificación entre clase escolar y clase de edad; también, la separación, de entre la masa de jóvenes, del grupo cuyos miembros se reconocen como estudiantes. Y todo ello obliga forzosamente al sistema educativo a ofrecer algo que no está explícitamente en el proyecto pero que los consumidores demandan... a posteriori, paralelamente al consumo.

Los centros de enseñanza sirven como *lugar de encuentro* legítimo y permitido entre iguales. Si la obligatoriedad los encierra en los centros, al menos cabe la posibilidad de sacar provecho inmediato, lejos de la inversión a largo plazo, lejos también del proyecto de ese misterioso e impersonal legislador que organiza sus vidas, lejos pero en evidente complementariedad con el proyecto familiar o sus demandas de seguridad.

La oferta se ve llevada a ofrecer algo que no estaba previsto en el programa pero que sus elementos materiales dicen con toda la fuerza de sus ladrillos y recreos vigilados. Sin embargo, no se trata sólo de la irrupción de lo imprevisto en forma de de-

manda anómala. También funciona el acuerdo implícito, el consenso tácito y vergonzante que además son productivos.

El proceso de producción que sobre los alumnos realiza el sistema educativo se esconde tras un doble señuelo:

- el goce inmediato del encuentro para los objetos,
- el servicio de seguridad y vigilancia sobre los hijos para las familias-demandantes.

2.2.3. La imagen de las ofertas educativas

La imagen de una oferta en el mercado se conforma a partir de todos sus elementos, pero en relación con el espacio de los demandantes. Una oferta, significada por su productor con un determinado valor de uso, va a ser contemplada por unos demandantes de una forma determinada y diferente de como lo será por otros. A su vez esa diferencia puede estar relacionada con la forma en que ese valor de uso ajusta (o desajusta) con otros elementos de la oferta representación (valor de cambio, por ejemplo). El resultado final es siempre una imagen que, proyectada sobre la uniformidad material, la hace desaparecer.

Las imágenes coagulan la representación, la organizan socialmente ante los ojos de los demandantes potenciales y en ellas fundamentan éstos su defensa de la oferta que han elegido, autoasumiéndose como libres electores. Motores del compromiso y del contrato son también esas imágenes las responsables de las frustraciones e insatisfacciones de los que quedan en la fase de la demanda latente, sin poder manifestar en el mercado un deseo que encontró su objeto en la imagen.

Y también, el referente de las insatisfacciones producidas tras el consumo, como ocurre a menudo, cuando no corresponde éste con lo esperado—anunciado por la imagen.

Con independencia de aquello que los ofertantes pretendan que vean los clientes potenciales, la construcción de la imagen es un proceso social que termina haciendo ver sólo aquello que es posible ver, dado el juego entre la igualdad—uniformidad y las diferencias a (re)producir.

En torno a cada oferta concreta termina produciéndose una imagen y es ella la que arrastra a los demandantes al mercado, los consolida como portadores de una demanda latente. De ahí resulta una multiplicidad de imágenes, una auténtica imaginería, un espacio proyectivo en el que vemos deambular al deseo convertido y reconvertido en demanda. He aquí cómo un sistema de producción compuesto de procesos normalizados y normalizadores, capaz de producir los diferenciados y diferenciables productos que la reproducción del sistema social necesita, termina consolidándose como un mercado. Ya no son procesos de producción imperativos, sino procesos de producción ofertados. Un poco más y perderán su carácter de procesos de producción para devenir en la imaginería social que ellos mismos producen, simples ofertas de servicios.

PRIMERO. La producción de las imágenes

En el proceso de producción de las imágenes de las ofertas educativas se ponen en juego, en primer lugar, *las pequeñas diferencias* existentes entre unas ofertas y otras. Ya sean diferencias en los elementos materiales de la representación (rosales en el jardín/malas hierbas en los parterres, salón de actos/aula de usos múltiples, dos laboratorios y seis ordenadores/un laboratorio y tres ordenadores, etc.), ya sean diferencias en la oferta material (controles semanales/exámenes por cada tema, diario parte de asistencia/la vista gorda ante las faltas, evaluación cualitativa/evaluación numérica, etc.). En ocasiones se ha observado cómo incluso esas pequeñas diferencias son producidas para dar ocasión a la producción de una imagen ad-hoc: no son pocos los centros privados en que los observadores detectaron materiales de cuya existencia los alumnos nada sabían (¿adquiridos para poder mostrarlos a los padres, claro, que son los demandantes?). A ello se añaden las inversiones que, incluso en centros públicos, buscan obtener una cierta relevancia social en el entorno.

Ahora bien, esas pequeñas diferencias, con toda la importancia que tienen para que se fundamente en ellas el narcisismo chovinista de cada oferta, son sólo una de las fuentes de la imagen. Los *elementos simbólicos y discursivos* son otra de esas fuentes... En el valor de cambio se funda un espectro de las ofertas cuyo

último avatar se manifiesta en la difracción del valor de uso en el proceso de generación de las demandas latentes. Las sucesivas diferenciaciones, que hemos descrito mediante un modelo óptico, acaban concretándose en una multiplicidad de imágenes.

En lo que respecta a los elementos discursivos, se trata de los significantes del discurso social dominante que cada oferta pone en juego diferencialmente y *RESPECTO DE* otras ofertas, para dar sentido a sus dispositivos materiales, para que éstos, puestos en discurso, adquieran una significación ante los demandantes. Si hemos subrayado “respecto de” es porque este proceso sólo va a producir efectos mediante su paso por un registro imaginario que vive de la confrontación.

Pues, se trata de *mecanismos especulares*: lo que caracteriza a una oferta en su relación con las demandas latentes a través de la imagen, no es algo intrínseco de ella, sino algo que remite de alguna manera a otra oferta. Se trata siempre de una diferencia en la que se hacen explícitos los polos en relación a los cuales se define.

En este juego especular se realizan tres operaciones para hacer evidente la diferencia en relación a la cual se define la oferta: la oposición, el mimetismo-emulación y la complementariedad. Una oferta puede oponerse a otra y autodefinirse en contra de otra, reivindicando positivamente la diferencia que las separa; ello no impide que la emule, sobre todo, de esa forma puede, adquiriendo “las armas del contrario”, redefinir las posiciones como antagónicas; que, al mismo tiempo, ambas se definan como mutuamente complementarias en el transcurso del antagonismo, dará a éste una virtualidad definitiva al naturalizarlo: acaba encontrándose un fundamento natural a los mecanismos del mercado educativo. Esta complementariedad es remitida a las diferentes demandas, complementarias a su vez en el sistema social. Es lo que se dice: “de todo tiene que haber, médicos y mecánicos”. La complementariedad es como un cierre y un encaje con el resto del sistema social.

Los elementos de cada oferta representación, considerados aisladamente, no serían capaces de dar cuenta de las demandas latentes descubiertas en las entrevistas y discusiones con padres y alumnos de centros reglados, así como en los grupos de discusión con alumnos de la no reglada. Por el contrario, esas de-

mandas sólo son verbalizadas en función de diferencias y oposiciones.

El objeto puesto en discurso mediante las oposiciones y diferencias no es otro que la imagen de la oferta: discretos y traducibles a los significantes disponibles, es decir, narrables. Sólo en un segundo momento y una vez hecha la elección, la imagen se proyecta sobre los elementos particulares de forma retroactiva: allí donde reina la uniformidad tendencial, se percibirán abismales diferencias; donde se trata de un continuo (valor de cambio), se verán saltos de consideración; donde se trata del proceso de sumisión al deseo de otro, se verá la demanda como propia.

Ahora bien, tan pronto como el propio devenir del discurso (de grupo) traspasa las imágenes, lo cual no es fácil, emerge el discurso social que las produce: desaparecen las diferencias y se reinstaura el continuo, los actuantes se descubren actuados (sujetos sujetados) y prendidos a un destino que los rebasa y que, en última instancia, es la reproducción del Orden Social.

SEGUNDO. La ley del mercado

Es sabido que la competencia es la ley del mercado. Todas las intervenciones imaginables no acabarán con el liberalismo. Pero también la competencia es el mecanismo propio de lo imaginario: la oposición, el mimetismo, la complementariedad que hemos observado actuando entre las ofertas representación pueden sintetizarse en *la competencia*.

Las ofertas públicas y privadas, de FP y de BUP, regladas y no regladas se oponen entre ellas. Pero esta oposición está siempre abierta. Al igual que la competencia mercantil libre lleva aparejada la benéfica renovación de los procesos productivo y el progreso de la producción, las oposiciones imaginarias están abocadas a una renovación perpetua que conduce a la reformulación constante de las posiciones relativas.

Lo vemos en ese *patriotismo* tan característico de todas las ofertas. Por encima esta vez de todas las variables en juego, hay algo que unifica la imagen que tienen de sí mismas todas las ofertas. Nos referimos a ese *patriotismo* de tan felices consecuencias (como todo *patriotismo*). En efecto, gracias a él, nos sentimos or-

gulosos de nuestro lugar, sea cual fuere éste. No hacemos nuestro el espacio por sus cualidades, sino que se las otorgamos por ser nuestro. Una vez más, se trata de hacer de la necesidad virtud. Ya que nuestras montañas nos limitan, al menos que sean las más bellas del mundo. No es necesario insistir en la fuente de satisfacciones imaginarias que ello supone: nuestras mujeres son las más bellas, somos los más graciosos, o los más europeos.

Pues bien, las ofertas educativas hacen uso y abuso de semejante patriotismo: somos los más chulos, los más educados, los más participativos, los más innovadores. Siempre hay un "más" disponible, si se utilizan las representaciones de las ofertas en un enfrentamiento imaginario que las invierte. Afortunadamente, la titularidad, el tipo de enseñanza, ubicación, con todo su cortejo de aprobados vendidos a precio de mercado, espacios verdes, convivencia democrática, evaluación cualitativa, espacio panóptico, atención del profesorado (táchese lo que no proceda...), permiten siempre una legitimación, a contrario, del patriotismo. Y, así, los centros privados de BUP llaman "chusma" a los alumnos de Institutos Públicos de BUP, los de BUP público llaman "tontos" a los de FP, los situados en el centro o en zonas nobles consideran "chorizos" a los de la periferia, los demandantes de pública llaman "pijos" a los encarcelados de la privada, ... y así sucesivamente. Lo que nos interesa recalcar es que, más allá del significante empleado, la imagen propia se refuerza mediante la descalificación de otras ofertas.

Ahora bien, podemos plantear un problema: no todo el mercado educativo es un mercado libre y, por tanto, ¿sería aplicable lo que decimos al *mercado intervenido*? Nuestra respuesta es que sí.

La única gran diferencia entre un mercado libre y un mercado intervenido se evapora desde el momento en que, tanto en uno como en otro, el elemento decisivo es el significado de utilidad que la oferta tiene para el consumidor potencial y, sólo en un segundo lugar, será importante el consumo de aquellas mercancías similares pero un poco más caras. Estrictamente hablando, no es ni el valor de uso ni el valor de cambio, cada uno por su lado, lo decisivo, sino las imágenes más o menos sugerentes y diferenciadas en que se coagulan ambos elementos. En este sentido, es explicable que en el mercado general de bienes de consumo gran parte

de las innovaciones no tengan como objeto el valor de cambio, sino la producción de una imagen adecuada del producto (inversiones en publicidad), imagen que ponga en evidencia su utilidad inigualable e irreplicable. Si más barato, tanto mejor: el precio entonces será parte de la imagen pero según a qué demandas se dirija ésta. Una vez más, la puesta en escena de las pequeñas diferencias.

Obviamente, es mucho más fácil observar ese mecanismo en el mercado educativo no reglado de ofertas privadas (mercado libre), el cual se amolda bastante bien a las características del mercado de bienes de consumo. Pero, ¿hasta qué punto no hay que considerar a las reformas educativas como procesos con la función de crear—apuntalar determinada imagen en el interior de la reglada?

Parece haberle llegado la hora a las reformas difusas, moleculares, permanentes. Estas reformas están llamadas a la diversidad y obligadas a tomar de aquí y de allá (es decir, de toda otra oferta) los elementos necesarios para asegurar su consumo, previa producción de una imagen discretamente susceptible de una demanda suficientemente diversificada pero polivalente, cambiante al infinito y que valga tanto como cualquier otra.

Si estas reformas de nuevo tipo no se hubieran puesto en marcha, el proceso de oposición—emulación—complementariedad (léase: competencia entre ofertas) podría ser localizado en el batallar cotidiano de los enseñantes con los objetos subjetivizados puestos en sus manos y bajo sus instrumentos (pedagógicos). En efecto, la oferta material también retroactúa sobre la imagen y es un elemento a tener en cuenta en el juego especular de la oferta representación ya que nos permite descubrir en ella elementos que tienden a desaparecer en la imagen, pero que reaparecen, invertidas, en la imagen de la oferta que se le opone. Es adoptando pautas de una oferta como otra oferta, sin dejar de ser diferente de aquélla, se diferencia de una tercera. Así, ciertos centros de BUP públicos aceptan un más efectivo control de asistencia para acercarse al BUP de la privada y diferenciarse de otros centros de BUP públicos (p.e. periféricos) y de la FP, sin por ello renunciar a la diferencia respecto de la privada (p.e. resaltando el carácter democrático del mayor control con la participación en él de los delegados de grupo).

TERCERO. La imagen y la oferta material: la calidad de la enseñanza

El tema central de la imaginaria educativa es “la calidad de la enseñanza”. La lucha por la calidad de la enseñanza pasa por encima de la mayor o menor importancia concedida a la igualdad y a la libertad. Sea cual sea el polo adoptado, las ofertas educativas intentarán tomar posesión de este emblema mágico. Las posiciones de partida parecen favorecer el polo de la libertad que, en la privada frente a la pública, está casi indisolublemente ligada a la calidad; por el contrario la calidad de la enseñanza aparece como un objetivo problemático desde el lado de la igualdad y de la libertad, entendida ésta como la entiende la pública.

Nos referimos a la “calidad de la enseñanza” como tema de las polémicas inagotables entre los defensores de unas y otras ofertas. No estamos ante algo que mida objetivamente (o se mida objetivamente) en relación con el resultado final del proceso educativo.⁶ Toda mercancía, para ser vendida, debe convencer por su calidad y en el mercado, también en el educativo, la calidad de los productos debe ser puesta de manifiesto. Hablar de la calidad de la enseñanza es hablar de la oferta material (proceso de consumo) desde la oferta representación. Dicho de otra forma: es hablar desde la oferta representación de la oferta material de... otra mercancía similar y enfrentada en el mercado. Medir a una oferta con el metro de otra. Como en los anuncios de detergentes, ni más ni menos. Con ello la confrontación de imágenes dará un paso hacia la naturalización de las relaciones educativas como relaciones de mercado.

No es extraño que en los grupos de discusión los alumnos de la *no-reglada* hablaran de la oferta material de la *reglada* cuando era la oferta material de la *no-reglada* lo que estaba en discusión. En efecto, las ofertas representación de la *no-reglada*, en su relación con las demandas latentes, coagulan en unas imágenes que toman a su cargo punto por punto las insatisfacciones gene-

⁶ La Administración educativa sí le da contenido de rendimiento. Cf. 2.1.1. de la Parte III.

radas por el consumo de las ofertas regladas. Sobre todo, en el caso de las ofertas no regladas privadas.

Pero es en la *relación Pública/Privada* donde la presencia de la oferta material de la oferta contraria en la imagen propia es más clara. En efecto, la privada y la pública (tanto regladas como no regladas) descansan sobre dos sistemas de representaciones complementarias:

- LA PUBLICA, sobre las nociones de libertad (de conciencia, de cátedra) participación, democracia, etc.
- LA PRIVADA, sobre el significante mágico: "calidad de la enseñanza".
- EN LA PUBLICA: improvisación, formalismo, apatía, burocratismo, provisionalidad...
- EN LA PRIVADA: control, orden, disciplina, vigilancia...

En el conjunto formado por las representaciones enfrentadas y sus correspondientes ofertas materiales, no debemos ver un mero engaño, pues cada oferta representación y su correspondiente oferta material legitima a la oferta representación enfrentada. Es decir, el hecho de que la privada sea sólo disciplina representada como calidad de enseñanza, permite a la pública construir su imagen de progresista, renovadora, democrática. Pero también el hecho de que la pública renuncie al control férreo y signifique el consenso como libertad y participación, le permite a la privada representarse como adalid del rendimiento académico, a lo que reduce la calidad de la enseñanza.

Podríamos así dar razón a los que hablan de complementariedad. En efecto, en este juego, ambas ofertas son complementarias. Pero esa complementariedad no significa que el mercado en que aparecen ambas dé fe de racionalidad, de armonía entre necesidades humanas (educativas, en este caso) diferentes y ofertas diferentes. La complementariedad es imaginaria y se juega en el cuádruple registro de la representación-oferta material de cada oferta y su reflejo desenmascarado en la otra; en el desajuste interno de una, doblado en la otra por una segunda máscara.

Si no existiera la privada, acaso la pública tendría que proceder a una nueva puesta en escena ante el mercado; sólo ante la

disciplina recubierta de calidad de la enseñanza, puede representar la pública un oasis de convivencia democrática y relajada libertad. Y sólo porque tal oasis significa descontrol, apatía y despreocupación, puede representarse la privada como la salvación por el control y la garantía del éxito. De ahí resultan las condiciones de posibilidad para la privada de sostener para sí la calidad de la enseñanza, forzosamente reducida a rendimiento académico más preocupación pedagógico-paternal por el alumnado.

Si, obsesionados por la búsqueda de la verdad, pretendemos encontrarla en la "realidad", en la oferta material desaparece toda posibilidad de distinguir ambas ofertas: a ese nivel, pública y privada han demostrado que el control será siempre (incluso en los paraísos de libertad), la calidad (sea eso lo que fuere) es siempre ínfima y la participación no aparece por ningún lado. Cuando más, sólo quedaría el narcisismo de las pequeñas diferencias. Siempre que se añada de inmediato que tales diferencias son útiles y juegan en el doble sistema de representaciones enfrentadas que conforman las demandas. Ese juego se despliega en la representación, en lo imaginario, pero enarbolando cada oferta el proceso material de enseñar que encubre la representación enfrentada. Juego especular infinito que, sin salir de la imagen, pretende remitir a la realidad. Y remite porque, en parte, la crea.

CUARTO. La imagen del BUP y de la FP: de la oferta reglamentada a la división social del trabajo

La "mala imagen" de la formación profesional (reglada) es una de las cuestiones que está en la base de la Reforma que actualmente se prepara. Corolario de ello, es la "sobreevaluación" del BUP. Entre los objetivos se cuenta el de restablecer los flujos de demandas dirigidos a cada una de las ofertas. Es una forma de reconocer el desajuste entre las imágenes implicadas en la relación Oferta-Demanda y las necesidades del sistema social en su conjunto: la forma en que las ofertas son percibidas ("mala imagen", "sobreevaluación") determina el consumo de ellas y, por tanto, la producción del sistema educativo.

La oferta reglamentada, en efecto, funda la posibilidad de una jerarquización de las ofertas al vincular el BUP con la universidad y la FP con el mundo del trabajo. A ello se añade la obligatoriedad y gratuidad de la FP-I como oferta diferencial para los que no acaban la escolaridad básica: para los que no eligen. Si la cualidad de sujeto de la elección se adquiere mediante el reconocimiento académico (título de Graduado Escolar) la FP se consolida como lo no académico.

Esta jerarquía resultante es una diferenciación demasiado masiva. La FP representa una condena demasiado evidente al destino social. Es de este contexto del que se erigen las imágenes respectivas de ambas ofertas.

Gracias a la presencia de la FP como lugar de los que “no sirven para estudiar” y buscan “un oficio”, el BUP se presenta con una cierta imagen de formación cultural y se sigue situando del lado del trabajo intelectual, a pesar de su desvalorización progresiva, debido a la inflación de su demanda, y de la mayor valoración de ciertas ramas de FP en los últimos tiempos, paralela a la revalorización de ciertas ocupaciones manuales. “Nuestra generación no va a FP”, se escuchó en un grupo de discusión: el curso de las generaciones se mide desde el BUP, ir a FP es perder la filiación. Estigmatizados de “brutos”, “tontos” y “trabajadores”, los alumnos de FP, desde el lado de BUP, tampoco pertenecen a una generación. (Paradójicamente, el grupo de discusión a que nos referimos, y que alcanzó a consensuar su relación en torno a esa divisa, estaba formado por consumidores de FP... no-reglada.)

La imagen así resultante sólo puede ser sostenida por aquellos que se resignen al trabajo manual. Ahora bien, esta resignación, en algunos casos activamente producido (FP-religiosa privada), no debe entenderse como un valor negativo. Desde el lado de la FP, el BUP no aparece como lo inalcanzable, lo positivo, la única forma de alcanzar a ser y tener derecho a él. Por el contrario, la reivindicación del “oficio” está positivamente sostenida tanto por los alumnos como por sus familias y es uno de los grandes problemas con los que se encuentra la reconversión del sistema educativo. Es decir: desde su lugar, desvalorizado por el BUP, la FP sabe oponer la imagen de lo teórico como inútil y, justamente por ello, el BUP puede hacer aparecer a la FP como

lo entregado al pragmatismo en oposición al altruismo del conocimiento.

Desde luego, este campo imaginario en el que se oponen el BUP y la FP está atravesado por la cuestión de la teoría y la práctica, del trabajo intelectual y el trabajo manual. Por ello lo vemos reestructurarse al paso que se difunde en la estructura social la "revalorización del trabajo manual": se trata del valor de lo práctico que se detecta plenamente en el mercado no reglado y desde allí penetra en el reglado. Tal vez la paulatina mejora de la imagen de la FP se deba a este fenómeno.

Sea como fuere, mientras tanto, el discurso meritocrático consigue un éxito importante al producir en los consumidores de FP la aceptación de la relación entre posición subalterna e incapacidad para llegar al conocimiento teórico. Los afectados transforman "mi hijo no sirve para estudiar, pero puede ser útil aprendiendo un oficio" en "estudiar no sirve para nada, lo importante es trabajar": la aceptación del trabajo manual ya no es vivido como un destino inexorable sino como una elección personal. Y ello a despecho del enrarecimiento del mercado de trabajo y de las transformaciones en curso de la relación trabajo intelectual/trabajo manual.

En las *ofertas de FP no reglada* encontramos la contraimagen de la FP reglada: si ésta rechaza lo teórico para reivindicar el pragmatismo, ¿cómo entender la presencia de las asignaturas comunes? Pues bien, ese complemento cultural está completamente ausente de la FP no reglada. Con ese descarnamiento se consolida como imagen mediadora entre el BUP y la FP reglada.

La oposición de las imágenes del BUP y la FP, en la medida en que se juega en el terreno de la división social del trabajo, moviliza, al transformarse y recomponerse, todo el campo de la inserción profesional. Esta, puesta hasta ahora bajo la gestión del INEM, asociaba formación y gestión del paro. Por ello las *ofertas ocupacionales del Ministerio de Trabajo* no han podido jugar el papel de mediadoras que está correspondiendo a la FP no reglada privada, a pesar de que el descarnamiento caracteriza a ambas ofertas. Aunque en las dos se reivindique lo útil, lo práctico, lo inmediatamente destinado al mercado de trabajo, en el caso del INEM parece haber podido más el elemento (valor de uso) de asistencia al desempleo a la hora de conformar su imagen.

2.2.4. Para concluir: de los elementos simbólicos a la fragmentación del mercado

El sistema educativo es un mercado. Nadie que tenga ojos puede negarlo: ahí están las ofertas en una más o menos violenta relación de competencia. Que esa relación se abra a lo imaginario, arrancando desde la materialidad de la oferta representación y anudando los elementos simbólicos (valores de cambio y uso), no quiere decir que sea irreal y el mercado pura fantasía: deslindándose unas de otras, reivindicando cada una sus características propias, arrojando a los competidores los más diversos anatemas, contorneando claramente sus imágenes, constituyen todo un espectacular despliegue, listo para la captura imaginaria del deseo. Sólo se trata de elegir y de seguir las "instrucciones" de uso.

La lógica profunda de la intervención del mercado por el poder público enraiza en la capitalista de la apropiación privada del beneficio. Esa intervención, cuyo objeto es la realización de la igualdad de oportunidades, si bien introduce un sesgo uniformizador, no se traduce en una imagen uniforme y plana. Por el contrario, observamos una efervescente imaginaria que logra eludir el fantasma totalitario. Tomando, pues, la conveniente distancia, el sistema educativo ofrece una convincente imagen de mercado. Mercado de servicios. Esta imagen lograda no tiene como función ocultar a los ojos de los sujetos su naturaleza profunda de sumisión al orden social y a la racionalidad capitalista. Más bien, se trata de un mecanismo eficaz para que esa sumisión se realice a la lógica del capital y a ninguna otra.

Es una exigencia la permanente tensión entre la necesaria diversificación de las ofertas y la igualdad de oportunidades. Si por la diversificación siempre se corre el peligro de que penetren las discriminaciones, ella es exigida para producir las diferencias y no simplemente reproducir los estratos. Por el contrario, a través de la igualdad siempre se está ante el fantasma totalitario y, sobre todo, puede surgir el peligro de que la diferenciación social se bloquee o desajuste con la reproducción social.

El paso de la oferta por la representación y de la demanda por la latencia, es fundamental, ya que en el juego mutuo, mediatizado por las imágenes, se preserva el conflicto: la uniformidad funciona gracias a que lo mismo es consumido de formas diferen-

tes. La proyección de las demandas latentes sobre la representación traduce en ésta las posiciones estratificadas y las imágenes resultantes transforman esas posiciones según la lógica que rige el despliegue de la oferta representación: el efecto diferenciador se anuda con el igualitario. Nadie elige por ser rico o ser pobre: elige por SER. Nadie elige, en tanto miembro de una clase, raza o sexo, elige por ser INDIVIDUO. Se llega a ser diferente en virtud de esa elección, pero no se elige en función de la diferencia.

Tendencialmente la función de producir la reproducción social pasa cada vez más al sistema educativo reglado. Mercado fragmentado por muy diversas líneas, multiforme, atravesado por muy complejos itinerarios, abierto a estrategias diversas. Pero igualitario, privatizador y normalizador.

3. ENCUENTRO DE LAS OFERTAS REPRESENTACION CON LAS DEMANDAS MANIFIESTAS (EL MERCADO PROPIAMENTE DICHO)

En este punto medio del análisis parece oportuno recordar la unidad de su objeto pese a su complejidad, recomponer las piezas del análisis, afirmar que en cada punto están todas, y que su despliegue sistemático no es otra cosa que el artificio al que debe recurrir el conocimiento y su representación.

Esta declaración “de principio” resulta necesaria cuando de inmediato se procede a ir por partes, a segmentar el mercado en mercados, a traspasar el objeto con variables, a coger con las pinzas del análisis cada uno de los elementos otorgándole una vida separada que en la realidad no tiene.

La sociedad, nuestra sociedad, se mueve, “transcurre”, y en este movimiento en el que en apariencia permanece casi idéntica e imperceptibles sus modificaciones, se suceden los cataclismos, las irreversibilidades, las muertes y las renovaciones. Basta acercar la lupa a cualquier lugar del sistema para comprobar la ebullición de los acontecimientos, la profunda inestabilidad sobre la que se organiza su permanencia. El ingreso de un niño en el sistema de enseñanza, el suspenso con el que se cierran las puertas

del centro para aquel otro, la decisión de un padre de que su hija abandone el instituto y se matricule en la academia de mecanografía de la esquina, la batalla ganada en su casa por ese otro para que le dejen ir a Inglaterra a aprender el idioma, la negra desesperación en que se sume ese adolescente cuando comprueba que su esfuerzo no le ha librado de las bajas evaluaciones, la multiplicación en fin de los acontecimientos escolares cotidianos, el billonario aporte de cosas y casos que acumulan los 10 millones de sus protagonistas en cada instante, se convierten, siguiendo un plan de sistematización para su análisis y mediante el juego de las representatividades y significaciones, en indicadores y tantos por ciento.

La investigación comprende un doble movimiento, el que va desde la información recogida en los centros hacia la abstracción y el que rompe la unidad del objeto del análisis para penetrar en su complejidad, el Informe es el resultado de su encuentro.

Algunas consideraciones generales sobre el mercado educativo de "medias"

El punto de referencia que permite delimitar este mercado segregándole del mercado educativo total, es su parte "reglada", pues sólo ahí se distingue la etapa de "medias" por su situación curricular situada entre la EGB y los estudios superiores.

La oferta educativa de enseñanzas medias regladas se dirige para su consumo normalizado a una población comprendida entre los 14 y los 19 años, ambos inclusive. Los 14 años, en tanto edad de posible comienzo de estas enseñanzas, comparte con los 15 años esta condición, ya que la edad normalizada de iniciación de las enseñanzas medias depende de la fecha en que se cumplan los 14 años. El BUP incluido el COU tiene una duración normalizada de 4 años y la FP, incluido el 1^{er} y 2^o grado, de 5 años, por lo que las edades de terminación normalizada de estos estudios medios, teniendo en cuenta la posibilidad de que se inicien a los 14 o a los 15 años, va desde los 17 años (BUP que iniciaron a los 14), hasta los 19 años (FP que se empezó normalizadamente a los 15). Dentro de esta normalización o ajuste de la oferta con la edad de los consumidores potenciales, sólo la edad de 16 años no tiene otra oferta reglada y normalizada que la de enseñanzas medias, ya que

en los 14 y 15 años puede concurrir la oferta de EGB, y a partir de los 17 concurren las ofertas de las enseñanzas superiores.

Aun cuando el consumo de estas ofertas educativas se sitúa mayoritariamente en las edades normalizadas, la posibilidad de repetir curso y el hecho de que la oferta sin límite de edad permanece abierta para los mayores de 19 años, hace que en estas enseñanzas aparezca una población escolarizada de más de 19 años. En el curso de 1985/86, esa edad representó el 7,8% del total de la matrícula de este curso, estando el 92,2% restante comprendido en las edades normalizadas.

Por otra parte, al no ser obligatoria esta oferta reglada para la población comprendida en sus edades normalizadas, a partir de los 14 años aparece una población que no se encuentra escolarizada en la enseñanza reglada pero que puede estarlo en la enseñanza no-reglada y todavía puede haber una parte de la población de esas edades que aún sin estar escolarizada mantenga en estado de latencia demandas educativas. Esta población no escolarizada en las edades normalizadas de medias, pese a tener demandas educativas, constituye el primer problema cuantitativo de este mercado, indicador de posibles desajustes entre la oferta y la demanda.

3.1. Población escolarizada en las enseñanzas medias

Los datos generales últimos disponibles del sistema reglado, corresponden al curso 1985/86 y a ellos nos atenemos.⁷ Las modi-

⁷ Datos utilizados y sus fuentes:

- 1) Datos estadísticos producidos por los centros de procesamiento de datos públicos. Fuentes:
 - Censo de 1981, Padrón Municipal de 1986, E.P.A.
 - Banco del Centro de Procesamiento de datos del Ministerio de Educación y Ciencia; bancos de datos de las Consejerías de Educación de Cataluña y Euzkadi. (Fue imposible acceder al banco de datos de la Consejería de Educación de Andalucía.)
- 2) Datos numéricos proporcionados por otros entes públicos y privados. Fuentes:
 - Una muestra de 20 ayuntamientos: 2 de capitales metropolitanas, 3 de capitales

ficaciones que hayan podido producirse en el curso siguiente, que es al que corresponde el estudio de campo, pensamos que no son lo suficientemente significativos a este nivel del análisis.

Del sistema no-reglado no existen datos estadísticos globales, y los parciales (el más completo se refiere a la oferta del INEM) no permiten precisar la escolarización y menos cuántos de los escolarizados en estas enseñanzas lo están también en el sistema reglado. Por ello para aproximarse al volumen total de los escolarizados en edades normalizadas de medias en el sistema reglado y no-reglado de enseñanza, hay que basarse en estimaciones sobre datos secundarios indirectos.

La encuesta de población activa y las realizadas en otras investigaciones que comprenden las cohortes de población que nos interesan proporcionan hasta cierto punto información que puede ser significativa y que acerca al conocimiento del sistema educativo de medias en su conjunto.

Partiendo de la enseñanza reglada y de las edades normalizadas según los datos estadísticos del Ministerio de Educación y Ciencia, se constata que (ver cuadro en la página siguiente) el 41,6% de la población en la edad normalizada de medias se encuentra sin escolarizar, al menos no está escolarizado en las enseñanzas regladas, ya que una parte de las ofertas no-regladas se dirige a ese millón y medio largo de adolescentes y jóvenes.

Los no escolarizados en las enseñanzas regladas de 14 años, representan sobre el conjunto de las cohortes consideradas el 1,6% y sobre los no escolarizados de estas mismas cohortes el 3,9%, datos que conviene retener para el análisis de los que aporta la segunda fuente estadística utilizada (la encuesta de población activa).

de provincia, 4 de municipios de áreas metropolitanas, 6 de municipios industriales y de servicios, 5 de municipios agrícolas o rurales.

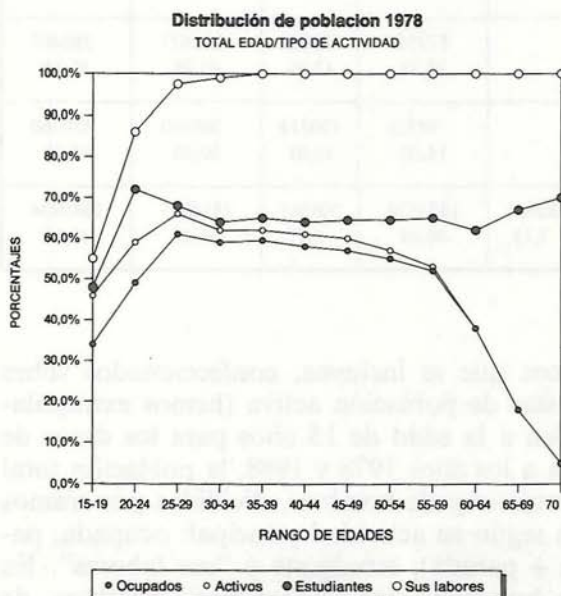
- Jefaturas provinciales de Educación y Consejerías de Educación: sólo 18 Jefaturas provinciales y las Consejerías de Cataluña, Euzkadi y Madrid, proporcionaron la información solicitada sobre los centros no reglados registrados.
 - Publicaciones estadísticas del INEM.
 - Memorias y documentación de la ANCED.
- 3) Datos recogidos, elaborados y procesados en la investigación.

CUADRO 1

Edad	Total	EGB	EEMM	EESS	T. Escol.	No Escol.
14 años % >	658327 100,-	214220 32,54	379192 57,60	-	593412 90,14	64915 9,86
15 años %	655462 100,-	68466 10,45	430680 65,71	-	499146 76,15	156316 23,85
16 años % >	654462 100,-	-	394413 60,24	-	394413 60,24	260338 39,76
17 años % >	645881 100,-	-	341195 52,83	9188 1,42	350383 54,25	295498 45,75
18 años > %	657034 100,-	-	179568 27,33	89059 13,55	268627 40,88	388407 59,12
19 años > %	689200 100,-	-	98526 14,30	110314 16,01	208840 30,30	480360 69,70
Total % >	3960655 100,-	282686 7,13	1823574 46,04	208561 5,27	2314827 58,45	1645834 41,55

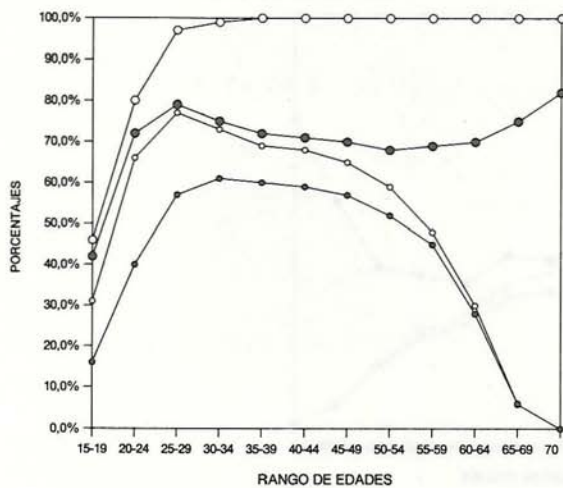
En los seis gráficos que se incluyen, confeccionados sobre los datos de las encuestas de población activa (hemos extrapolado los que corresponden a la edad de 15 años para los datos de 1988), aparece, referida a los años 1978 y 1988, la población total y las poblaciones de mujeres y de hombres, divididas por tramos de edad de cinco años según su actividad principal: ocupada, parada, activa (ocupada + parada), estudiante y "sus labores". En estos gráficos pueden apreciarse los "volúmenes" relativos, de tal manera que el volumen de la población "ocupada" es el que en cada caso corresponde al espacio situado entre la línea correspondiente y la horizontal inferior de las coordenadas, el de "parados" se sitúa entre su línea y la de "ocupados", el de "activos",

por lo tanto, comprende los dos volúmenes anteriores, es decir el espacio situado entre su línea y la horizontal inferior. Para los “estudiantes” el volumen viene determinado por el espacio entre su línea y la horizontal superior y “sus labores” el que aparece entre su línea y la de “estudiantes”. El espacio que en cada caso resta entre la línea de “sus labores” (en los gráficos de hombres la de “estudiantes”) y la de “activos”, representa el volumen de la población que no está clasificada ni como estudiante, ni como “sus labores”, ni como “activo” (ocupado o parado). Censalmente en este tramo de población aparecen los jubilados, los rentistas, los inválidos, categorías que en los tramos de población que nos interesan están muy escasamente representados.



Distribución de población 1988

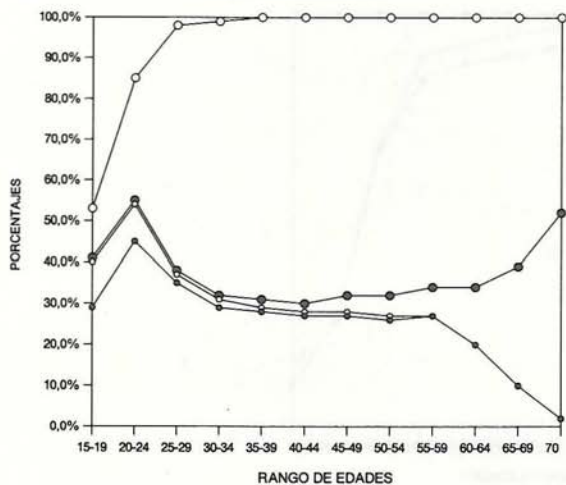
TOTAL EDAD/TIPO DE ACTIVIDAD



● Ocupados ○ Activos ● Estudiantes ○ Sus labores

Distribución de población 1978

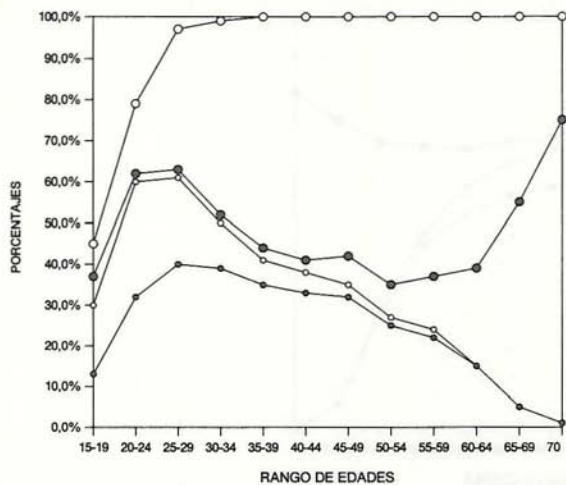
MUJERES/TIPO DE ACTIVIDAD



● Ocupados ○ Activos ● Estudiantes ○ Sus labores

Distribución de población 1988

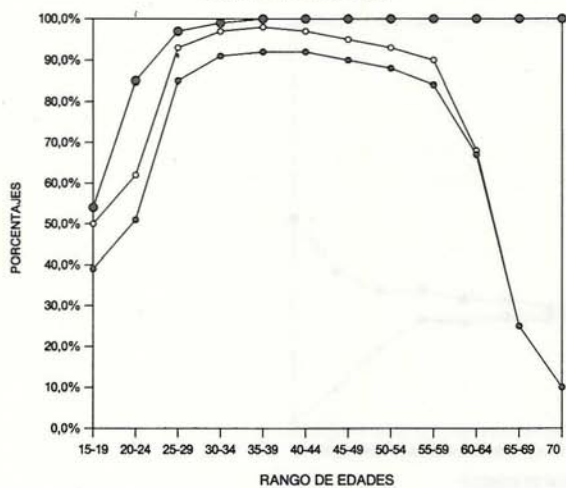
MUJERES/TIPO DE ACTIVIDAD



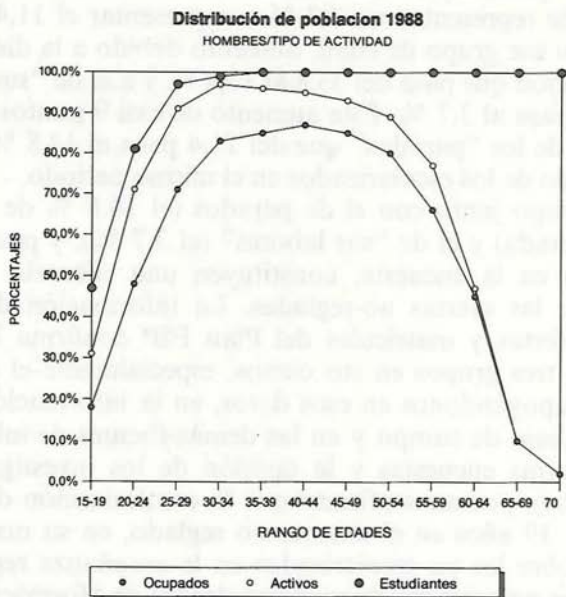
● Ocupados ○ Activos ● Estudiantes ○ Sus labores

Distribución de población 1978

HOMBRES/TIPO DE ACTIVIDAD



● Ocupados ○ Activos ● Estudiantes



Si consideramos el tramo de edad de 15 a 19 años y siguiendo la fuente de "población activa", constatamos que los "estudiantes" han ganado 9 puntos en los 10 últimos años pasando de representar el 45,8 % de su población a representar el 54,3%. En las estadísticas de enseñanza, para el curso 85/86 y para el mismo tramo de edad, los escolarizados en la enseñanza reglada representan el 52,1 %. Los dos puntos de diferencia entre las dos fuentes, o bien representan un aumento de la escolarización reglada en los dos últimos cursos, o bien significan, al menos en parte, la escolarización en la enseñanza no reglada como actividad principal, cuando no exclusiva, de adolescentes no escolarizados en la reglada. Probablemente concurren los dos factores, pero en todo caso este primer indicador nos muestra el escaso impacto de la enseñanza no reglada como actividad principal en esa "tierra de nadie".

El grupo de población de 14 a 19 años que no está escolarizado en la reglada y que tampoco se considera "población activa"

(ocupados o parados) o "sus labores", en los últimos 10 años ha saltado desde representar un 2,7 % a representar el 11,4 % de la población en ese grupo de edad, aumento debido a la disminución de su ocupación que pasa del 33,8 al 15,8 % y a la de "sus labores" que del 6,3 pasa al 3,7 %. Este aumento de casi 9 puntos supera al crecimiento de los "parados" que del 11,4 pasa al 14,8 % e iguala al ya señalado de los escolarizados en el mismo período.

Este grupo junto con el de parados (el 14,8 % de la población considerada) y el de "sus labores" (el 3,7 %), y pese a su categorización en la encuesta, constituyen una clientela específica potencial de las ofertas no-regladas. La información del INEM sobre sus ofertas y matriculas del Plan FIP confirma la presencia de estos tres grupos en sus cursos, especialmente el de "parados", pero apoyándonos en esos datos, en la información obtenida en el trabajo de campo y en las demás fuentes de información utilizadas (otras encuestas y la opinión de los investigadores de otros equipos), podemos afirmar que la escolarización de las edades de 14 a 19 años en el sistema no reglado, en su mayor parte se realiza sobre los ya escolarizados en la enseñanza reglada. Sólo las ofertas no regladas "ocupacionales" y de "formación profesional" se dirigen especialmente a una población no escolarizada en la enseñanza reglada.

En relación con el INEM y según los datos correspondientes al curso 1986, de los 33.187 alumnos que obtuvieron una evaluación positiva y que tenían menos de 20 años, el 88,9 % (29.516) eran "parados" y el resto, el 11,1 % (3.671), activos, en su mayoría "ayuda familiares" (1.027) y con contrato temporal (1.895), quedando 492 clasificados bajo el epígrafe "otros no parados", donde quizá podría ocultarse algún alumno perteneciente a ese grupo de la "tierra de nadie".

Para la selección de los componentes de "los grupos de discusión de alumnos de la enseñanza no reglada" en Bilbao y en Madrid, se utilizó el mecanismo de abordar a los jóvenes en lugares de mucho tránsito realizándoles una breve encuesta⁸ sobre sus es-

⁸ En estas encuestas se les preguntó: si estudiaban o no y, en caso afirmativo, qué estudios realizaban, distinguiendo las enseñanzas regladas de las no regladas. A aquellos que dijeron estar realizando estudios no reglados pertenecientes a alguno de los 2 subgrupos corres-

tudios. Aun cuando no se le puede dar ningún valor representativo a los resultados de estas encuestas (y no fue ese el objetivo metodológico), no dejan de aportar una información sobre la cuestión que examinamos.

De los 550 encuestados menores de 24 años que a la primera pregunta contestaron que no trabajaban, sólo el 4,4 % afirmó que no estudiaba nada, el 95,6 % restante se distribuye entre los que dijeron que sólo estaban en el sistema reglado (34,5 % del total), los que estudiaban en el sistema reglado pero que también hacían algún curso no reglado (el 31,5 %) y aquellos que afirmaron que sólo hacían cursos o estudios no reglados (el 29,6 %). La mayor parte de estos últimos cursaban enseñanzas no regladas ocupacionales o de formación profesional.

El "estudio sobre condiciones de vida y de trabajo en España", realizado en septiembre de 1986 por iniciativa de los ministerios de Presidencia, Economía, Trabajo y Cultura, se basa en una encuesta sobre una muestra de 63.120 personas de 14 y más años representativa de la población española de esas edades residentes en familia y en el territorio nacional a excepción de Ceuta y Melilla. La encuesta se llevó a cabo en los meses de octubre y noviembre de 1985 por seis empresas y entre sus preguntas aparece la siguiente "¿Y está cursando en la actualidad algún tipo de estudios?", seguida para los que contestaban afirmativamente, de "¿Qué tipo de estudios?" especificándose para su respuesta los siguientes ítem:

- Graduado escolar o EGB ...
- BUP o COU ...
- Formación profesional ...
- Estudios de grado medio ...
- Universitarios o técnicos de grado superior ...
- Prepara oposiciones ...
- Enseñanzas artísticas ...
- Otros estudios ...

pondientes a los grupos de discusión asignados al equipo investigador, se les propuso asistir a la reunión, cuya fecha, lugar y hora estaban previamente fijados, ofreciéndoles una retribución.

Pues bien, a la primera de esas preguntas, 5.083 encuestados contestaron afirmativamente. Conviene en este punto tener en cuenta que en la muestra había 1.335 de 14 y 15 años, 2.801 de 16 a 19 años (4.136 en edades normalizadas de medias) a los que se pueden añadir 5.480 de edades comprendidas entre los 20 y los 29 años (ambas inclusive), y que es precisamente en estos grupos de edad donde se sitúan la casi totalidad de los estudiantes (las 5.083 respuestas positivas a la primera de las preguntas).

De los 5.083 estudiantes de la muestra, un 9,0 % estudiaba Graduado escolar o EGB, un 24,9 % BUP o COU, un 16,2 % FP, y un 3,8 % otros estudios de grado medio (en total 2.783 cursaban estudios reglados no universitarios), si a éstos se añaden los 784 universitarios nos encontramos que el 69,1 % de los estudiantes estaban en la enseñanza reglada, en tanto que el 26,9 % cursaban estudios no reglados (el 4,1 % no especificó el tipo de sus estudios), de ellos un 5,4 % "prepara oposiciones", un 2,7 % declara realizar enseñanzas artísticas y el 18,8 % restante (969) "otros estudios".

Llama la atención la coincidencia de estos resultados en sus cifras relativas con los que nos dieron las encuestas de selección de los componentes de los grupos de discusión (el 66,0% estudiaba en la reglada el 29,6 % en la no reglada y en la muestra citada el 69,1 reglada y el 26,9 en la no reglada), lo que quizá nos permita suponer que en una población estudiante de 14 a 29 años la proporción entre enseñanza reglada y no reglada se sitúa en torno al 70 y 30 por ciento respectivamente, aunque muy probablemente la no reglada está mayoritariamente situada en los tramos de edad de 20-24 y 25-29 (fuerte presencia de enseñanzas no regladas ocupacionales y de formación profesional no regladas), en tanto que en las edades normalizadas de medias la casi totalidad de los estudiantes se encuentran en el sistema reglado, aunque una proporción significativa cursen también enseñanzas no regladas, sobre todo, las de refuerzo.

Si volvemos al resultado de los gráficos y tomamos los tres primeros tramos de edad (de 14 a 29 años) se puede arriesgar, dentro de una apreciación sobre grandes magnitudes, que la matrícula de la enseñanza no reglada en su parte no simultaneada con la enseñanza reglada, se sitúa entre un millón y millón y medio, estimación que permite, a falta de datos directos, apreciar la

fuerte presencia de este tipo de enseñanza en el sistema educativo. A esta cifra aproximativa hay que añadir la matrícula de alumnos reglados en las enseñanzas de refuerzo y complementarias no regladas principalmente.

Si, por otra parte tenemos en cuenta la relación invertida entre la edad y la escolarización reglada (a los 14 años están escolarizados el 90,14 %, a los 19 el 30,30 %, en el tramo de edad 14-19 la escolarización alcanza el 58,45 % en tanto que en el tramo de 20 a 24 el 19,6 y en el tramo 25-29 el 3,8%), podemos tener la seguridad de que la escolarización no simultaneada en la enseñanza no reglada aumenta a medida que la edad avanza, y aun admitir que en el tramo de edad que consideramos (de 14 a 29 años) sigue una curva paralela a la del paro, situándose su máximo entre 20 y 24 años para descender en el tramo siguiente, ya que la relación entre las enseñanzas no regladas y el empleo parece fuera de toda duda y la preparación para el empleo nutre (comprobado en el trabajo de campo) la matrícula de los grupos "ocupacional" y "formación profesional" de las enseñanzas no regladas.

El problema que plantean estos datos al objeto de la investigación, ajustes/desajustes entre la oferta y la demanda educativa de medias, es determinar si existe una demanda de enseñanzas medias que queda insatisfecha por falta de la oferta correspondiente o, si el problema se encuentra en que no hay demanda presente en el mercado educativo de medias, tal como parece indicar el sentido mismo de la reforma en proyecto al plantearse la ampliación del período obligatorio de la enseñanza reglada hasta los 16 años, forzando así la aparición de una demanda que de otra forma resultaría inexistente y que provocaría, en su caso, un desajuste por exceso de la oferta sobre la demanda.

Los datos generales en la enseñanza reglada sobre el grado de utilización de los centros en cierto modo confirman la sospecha de que no hay demanda manifiesta insatisfecha: en BUP, la relación entre los puestos escolares/alumnos matriculados muestra una ocupación del 92,4 %, y en FP, aun cuando el cálculo resulta más complicado, ya que los puestos escolares son en aulas, laboratorios, talleres y aulas especiales que no pueden ni sumarse ni considerarse por separado, también puede apreciarse sobre los datos globales un cierto nivel de infrautilización de los cen-

tros, ya que la media de alumnos por grupo no llega a los 30 alumnos (27,5), inferior, en todo caso, al que se da en BUP.

Sin embargo, la presencia misma del mercado educativo no reglado con una matrícula (demanda manifiesta) de alumnos que no cursan estudios reglados no puede obviarse como testimonio de un desajuste en la enseñanza reglada. El precio de las ofertas no-regladas (con la excepción de las del INEM y algunas otras públicas), permite además pensar que existe una demanda insatisfecha y excedente del sistema reglado que no puede manifestarse en el no reglado por carecer de solvencia.

Por otra parte, los gráficos aportan precisiones sobre un posible desajuste funcional del sistema de enseñanza en su relación fronteriza con el sistema de trabajo, ya que aparece una población en las edades de 15 a 19 años que ni estudia ni trabaja altamente significativa: el 29,9 % de los jóvenes de esas edades se encuentra en esa situación, de ellos el 3,7 %, en su totalidad mujeres, se dedican a "sus labores", el 14,8 % su situación es la de "parados" y el resto, un 11,4 %, no tienen identificación censal.

Es precisamente este 11,4 % donde el desajuste del sistema de enseñanza se manifiesta más claramente, ya que, por una parte, el sistema no sólo es fronterizo con el de trabajo, sino también con otros subsistemas tales como el familiar ("sus labores" como salida ordenada del educativo a ese sistema), y, por otra, el desajuste que representa el grupo de "parados" apunta no al sistema educativo sino al sistema de trabajo. Sin embargo, ese mismo 11,4 % que aparece en principio como "una tierra de nadie" exige, antes de ser significado como desajuste del sistema de enseñanza, ser analizado en su camino "postescolar" sin aceptar como axioma su calificación de desecho.

Sin embargo, el doble problema que estamos considerando no puede resolverse sobre estos indicadores, ya que, por una parte, tanto la oferta como la demanda son componentes complejos cuyo conocimiento no se resuelve contando plazas escolares, alumnos matriculados y comparando los resultados, y, por otra, la relación funcional enseñanza-trabajo tiene al menos dos partes y el desajuste no necesariamente es del sistema de enseñanza o, al menos, no sólo de este sistema.

3.2. La complejidad de las ofertas educativas

Las ofertas educativas de medias tienen una presencia *territorial* limitada, el mercado educativo se encuentra segmentado por razones territoriales que sólo son muy parcialmente corregidas por servicios complementarios (comedor, internado, transporte escolar), o por mecanismos alternativos (la enseñanza a distancia y las ofertas itinerantes que siguen en sus desplazamientos a sus clientelas trashumantes).

Aun en estos casos en que los complementos ofertados, o los mecanismos alternativos, permiten ampliar el territorio de presencia de la oferta y, por ello, su mercado, esta ampliación tiene consecuencias discriminadoras al aumentar la incidencia de otro factor de segmentación del mercado educativo: el *precio*, que actúa estratificando el mercado o dando lugar a mercados separados según criterios de solvencia de las clientelas potenciales a las que se dirige la oferta, o bien, implica desventajas pedagógicas también discriminatorias (caso de las enseñanzas a distancia).

Al lado de los elementos señalados de complejidad de las ofertas educativas (la territorialización y el precio), se encuentra la sectorialización de clientelas potenciales que imponen las *condiciones académicas* de las ofertas, al establecer en algunos casos (sobre todo en la enseñanza reglada) la necesidad de ciertas titulaciones para que se manifiesten en el mercado algunas demandas educativas y, en todos (también en las ofertas no regladas), por el carácter curricular cerrado de las ofertas, la limitación de las ofertas de cada nuevo curso a aquellos que hayan obtenido resultados satisfactorios en el curso precedente.

Además, la concurrencia en el mercado educativo de demandas y exigencias tan diferentes como lo pueden ser las que proceden de los alumnos, de sus familias, de los empresarios y de otros grupos sociales con intereses en ocasiones contradictorios, alcanza a dotar a las ofertas educativas de significados de utilidad, o valores de uso, diversos y produce que, bajo la apariencia de un solo mercado, se oculten diferentes mercados, donde tanto las ofertas como las clientelas son distintas, aunque todas tienen que resolver sus contradicciones en el acto único de la solicitud de matrícula o manifestación de la demanda de una oferta que, en el mercado educativo, también es única, lo que no siempre ocu-

re a satisfacción de todos, apareciendo así unos nuevos desajustes entre las ofertas y las demandas que las cifras de los datos globales no expresan sino que, por el contrario, ocultan.

3.3. La complejidad de la demanda educativa

Parece que el lugar originario de la necesidad se encuentra en el demandante consumidor potencial de lo que se oferta y que la utilidad adorna al producto o "bien" que se ofrece; sin embargo, tanto la necesidad como la utilidad, pertenecen unidos a cada orden simbólico discursivo, a cada discurso y al sujeto —ofertante o consumidor— que los enuncia y a ellos pertenece el significado y sentido que desde su distinta posición se les otorga y que no necesariamente son los mismos.

En principio, la transición de mercado, el acuerdo entre el que oferta y el que demanda, supone, salvo malos entendidos o engaño, que ese acuerdo entre las dos partes comprende los significados que los dos discursos en presencia otorgan a la necesidad del que demanda y a la utilidad del producto o "bien" ofrecido para satisfacerla, y que así, en la transición del mercado, se funden en un solo discurso.

La complejidad de la demanda se presenta cuando son o pueden ser dos al menos los sujetos que la enuncian: el alumno en cuanto su consumidor potencial, la familia del alumno que pretende así su reproducción/perpetuación. Se trata de dos demandas diferentes de dos productos o "bienes" distintos.

El conocimiento y la investigación de los ajustes/desajustes del mercado educativo, a causa de esta multiplicidad de la demanda, se complica por la superposición en el mismo espacio de encuentro, o mercado, de protagonistas diferentes de la parte de la demanda y de "bienes" diferentes que se esconden en la misma oferta. El ajuste puede producirse en alguno de estos encuentros y ser, sin embargo, concurrente con profundos desajustes en los otros, apareciendo así demandas insatisfechas familiares, alumnos que no consumen lo que para ellos han contratado sus padres.

La sociedad cuyas exigencias están también aunque indirectamente presentes en el mercado educativo, es un "ente" colectivo complejo con voces, voluntades, intereses y necesidades diver-

sas y contradictorias. La sociedad sólo se manifiesta como sujeto único con una sola voz, una sola voluntad, una sola y única capacidad ejecutiva, cuando su compleja diversidad y las múltiples energías que la constituyen, encauzadas por las reglas que la conforman en un Estado, actúan como tal Estado y en cuanto sujeto único de poder, pero esto no impide que sus distintos elementos, individuales y colectivos, no puedan y de hecho no actúen también y en sus propios campos como sujetos, y que no puedan estar presentes en el mercado educativo concurrentes también en la conformación de la oferta y de la demanda.

3.4. Las variables generales necesarias a la investigación

Si volvemos a los datos generales de escolarización teniendo en cuenta las complejidades señaladas en las ofertas y en las demandas educativas, se comprende que a partir de los mismos no pueden conocerse, ni siquiera en términos muy generales, los ajustes o desajustes del mercado y que su investigación impone, por la introducción de variables, diversos tipos de segmentaciones que rompen la aparente unidad del objeto del estudio.

3.4.1. La intervención reglamentaria del Estado a través de la Administración Educativa en el mercado educativo

Esta primera variable segmenta el mercado educativo en dos grandes partes separadas: el sistema educativo "reglado" y el "no reglado".

El sistema reglado por la Administración educativa comprende el juego de las ofertas/demandas de BUP y de FP.

En el sistema educativo no reglado (por la Administración educativa) hay que distinguir de su conjunto un segmento reglado por el poder público, aunque no esté reglado por la Administración educativa sino por el Ministerio de Trabajo, el que corresponde al Plan FIP en su parte de oferta ocupacional.

3.4.2. El lugar de ubicación de los centros

De una manera operativa y en el caso de las enseñanzas medias en nuestro país, los mercados se ajustan a comarcas, ciudades y cuando éstas son muy grandes a distritos y aun a barrios. Este parcelamiento territorial del mercado educativo de medias, en el caso de las comarcas, incluye en las ofertas los complementos de comedor y transporte, ya que la comarca, en tanto mercado educativo de medias, comprende por lo general varios núcleos de población lo suficientemente distantes los unos de los otros como para reclamar estos complementos.

Una oferta de 1.000 plazas de la oferta reglada de medias en las condiciones actuales reclama un mercado con un asentamiento de población próximo a los 20.000 habitantes, cifra que no alcanzan muchos de los municipios. La optimización del tamaño de los centros y su forzada diversidad en centros de BUP y FP, obliga a pensar en comarcas que en conjunto constituyan una agrupación mínima de 20.000 habitantes, cuando la oferta se realiza para municipios de menos de esta cifra.

La ruptura del mercado que impone este parcelamiento territorial, la supera con mayor frecuencia la oferta privada, tanto reglada como no reglada (la oferta pública se atiene por lo general a las condiciones de asentamiento de población para la implantación de sus centros), porque incluye en sus ofertas elementos tales como el internado, la media pensión o el transporte, que por su precio actúan como mecanismos selectivos de la demanda y que amplían la base territorial para alcanzar la población que le es necesaria para que su oferta obtenga respuesta. En realidad cualquier oferta que introduzca algún elemento selectivo de su clientela (precio, ideología, religión u otro valor de uso añadido) precisa mercados más amplios, o clientelas potenciales superiores a las que hemos señalado y dependiente de que en ellos aparezca una demanda suficiente concernida por el valor de uso específico de la oferta.

Pese a la complejidad del tema de la *territorialización* del mercado educativo, su inclusión no puede obviarse. Se aproximan a los 2.000 el número de mercados educativos de enseñanzas medias sectorializados por el criterio de la territorialidad y las dificultades para la confección de un mapa escolar, pese a los recur-

Los puestos en juego por el Ministerio, muestran bien las dificultades ante las que se enfrenta la investigación así como el arbitrio de reducir a cinco los tipos de mercados considerados por esta variable:

- *Capitales metropolitanas.* Hemos considerado como tales las ciudades de Madrid y Barcelona.
- *Capitales de provincia no metropolitanas.* En este grupo incluimos el resto de las capitales de provincia.
- *Áreas metropolitanas.* Los municipios situados en las áreas metropolitanas de las dos capitales metropolitanas.
- *Comarcas cuyos municipios sin ser capitales de provincia ni metropolitanos, se caracterizan por la dominación de actividades industriales o de servicios.* En este grupo se encuentran las poblaciones “importantes”, cabeceras de comarcas industriales o de servicios o que al menos se encuentren enclavadas en esas comarcas.
- *Comarcas cuyos municipios sin ser capitales de provincia ni metropolitanos, se caracterizan por la dominación de actividades agrarias.* En este grupo se encuentran los municipios que en la oferta de enseñanzas medias son cabecera de comarcas agrarias o que estén enclavados en ellas.

3.4.3. La titularidad de las ofertas

El precio de las ofertas, su diversidad, supone una segunda segmentación de los mercados educativos no siempre coincidente con la que impone la territorialización, pese a su indudable relación con el asentamiento estratificado de poblaciones en unos u otros lugares, barrios y distritos, según el nivel económico de sus distintos grupos, estratos o clases.

La concurrencia en el mercado educativo de *ofertas públicas* en las que se retribuye al estudiante (Plan FIP) o con precios políticos muy por debajo de sus valores de cambio (oferta pública reglada y no-reglada), con *ofertas privadas* cuyo precio es o, al menos, se aproxima a su valor de cambio, segmenta las dos versiones (reglada y no reglada) de este mercado: un mercado educativo re-

glado y no reglado presidido por una oferta abierta en principio a todos cuantos no están excluidos por las condiciones económicas que, a pesar de todo, imponen las ofertas con precios políticos (su costo, el lucro cesante, la exigencia de un esfuerzo no valorado); otro, también reglado y no reglado, el de las ofertas cuyo precio/valor de cambio excluye a cuantos carecen de la solvencia necesaria para adquirirlas en el mercado.

La singularidad del mercado educativo (y en general de todo mercado parcialmente "intervenido" por los poderes públicos a través de sus ofertas con precios políticos) en relación con otros mercados en los que también están presentes ofertas con precios distintos, es que así como en estos mercados el factor que explica la diferencia en los precios de productos con el mismo valor de uso genérico es la *calidad*, en el caso del mercado educativo, a nuestro entender, la diferencia en los precios que separa a las ofertas públicas (precios políticos) de las privadas (precios de mercado) se explica no por diferencias de *calidad*, sino por diferencias de *valor de uso*, diferencias que afectan a su identidad como producto/servicio ofrecido.⁹

La cuestión teórica que se plantea, es la de precisar si las singularidades señaladas de las ofertas tienen la fuerza suficiente como para que se pueda hablar de ofertas distintas y pese a lo que tienen en común y que, por ello, tienen su propio mercado, o, si por el contrario, tan sólo se trata de "variedades" de una sola y única oferta, variaciones concurrentes entre sí en el mismo mercado. Nuestra hipótesis/opinión es que el carácter diferente y aun contradictorio de su valor de uso en el campo de la reproducción social, las convierte en ofertas distintas que segmentan el mercado educativo y que el análisis de esta variable puede estructurarse, en general, sobre la titularidad de los centros.

⁹ Cf. supra: 2.2.2. PRIMERO y 2.2.3. TERCERO.

3.4.4. El contenido de las ofertas y las condiciones que exigen para que las demandas puedan manifestarse en el mercado educativo

La variable que en este caso vamos a utilizar para penetrar en el conocimiento de la segmentación del mercado, consecuencia del contenido y de las condiciones especiales que exigen las ofertas educativas de medias a sus consumidores, es la que denominamos "tipo de enseñanza". Esta variable abre a los mercados reglado y no reglado, atendiendo a los tipos de ofertas agrupándolas por sus contenidos.

En el sistema reglado se pueden distinguir dos vías separadas: el Bachillerato Unificado Polivalente, o BUP, y la Formación Profesional, FP. Cada uno de estos tipos de ofertas se despliega en procesos curriculares y opciones, de tal manera que no sólo separa y distingue las ofertas de BUP en tres tipos de bachilleres y la FP en ramas profesionales diferentes, que, una vez tomadas, limitan las ofertas posibles, sino que también imponen a los demandantes de una vía curricular determinada el que para acceder a la oferta y al mercado del curso siguiente tengan que salvar con éxito determinadas pruebas o exámenes, excluyendo de esos mercados a quienes no los hayan superado.

En el sistema no reglado por su carácter de mercado no interferido por la actividad reglamentaria de la Administración educativa, desaparece una estructura rígida y, por lo general, las ofertas se presentan en concurrencia en un solo mercado. Sin embargo, su posición fronteriza con el mercado del sistema reglado y aún su relativa dependencia al mismo ya que se nutre en gran medida de las insatisfacciones que éste provoca, permite una cierta agrupación de ofertas por sus contenidos y siempre en referencia al sistema reglado. Así en el análisis distinguimos cuatro grandes grupos:

- *Ofertas ocupacionales*, cuyo valor de uso es prepararse para un puesto de trabajo concreto.
- *Formación profesional no reglada*, de adquisición de una profesión.

- *De refuerzo*, cuyo valor de uso es servir de apoyo a los estudios medios de la enseñanza reglada.
- *Complementarias*, que agrupan las que tienen contenidos en la práctica iguales a los complementarios y EATP de la oferta reglada de BUP.

El mercado aparece así segmentado. No todos los alumnos que han terminado el período obligatorio y común, la EGB, se encuentran como posibles demandantes en un único mercado de medias donde concurren todas las ofertas, sino que algunos, los que no han obtenido el graduado escolar, se encuentran en un mercado reglado en el que sólo hay la oferta de FP, en tanto que para otros el mercado en principio es optativo. Por otra parte, y por el propio proceso curricular, la segmentación de los mercados por cursos va reduciendo la posibilidad de la manifestación de las demandas al incluir en las ofertas la condición de haber superado con éxito el curso anterior, sin que la posibilidad de repetir el curso sea suficiente para evitar los abandonos o la desaparición del mercado educativo reglado de medias de una parte de su clientela potencial.

Esta segmentación del mercado educativo reglado no puede olvidarse al tratar de conocer los ajustes/desajustes entre las ofertas y demandas, ya que la no presencia (manifestación) de demandas en este mercado no siempre supone una no existencia, sino la imposibilidad de su manifestación en los mercados así segmentados, lo que no significa ni impide su existencia en estado de latencia y aun su manifestación en el mercado no-reglado que, desde este punto de vista, tiene una función de sucedáneo y aun de último recurso para quienes fracasados en el sistema reglado pueden permitirse por su capacidad económica el acceso al mismo.

3.4.5. La necesidad de los demandantes y la utilidad de las ofertas, plantean en el mismo espacio de encuentro, la superposición de mercados, según quien las enuncia

La variable que en este caso tenemos que aplicar es la que permite separar a los demandantes y, en consecuencia, a las de-

mandas presentes en el mercado, agrupándolos de forma operativa para la investigación.

Operativamente en la investigación consideramos dos grupos de demandantes –las familias de los alumnos y los alumnos–, aun cuando es evidente que en el mercado sólo se manifiesta una demanda que jurídicamente es la de los alumnos, aunque sean los padres quienes la han realizado y quienes estén presentes en el mercado en tanto representantes legales de sus hijos, ya que suponemos y el estudio de campo así nos la ha confirmado, que pueden coincidir dos demandas divergentes, la de los padres y la de los alumnos, y que en estos casos una de ellas, la que no logra manifestarse en el mercado, permanece en estado de latencia y de insatisfacción profunda, lo que no deja de tener consecuencias en el desarrollo material de la oferta.

En el fondo y como hipótesis conclusiva, pensamos que en el sistema de enseñanza se realiza un largo y complejo proceso de producción que comprende dos grupos de mercados internos.¹⁰

3.5. Análisis de los diferentes mercados educativos

La aplicación de las distintas variables consideradas sobre el objeto de la investigación y la segmentación de mercados que permite, es un instrumento de análisis que no puede hacernos perder de vista la esencial unidad del objeto que analizamos, la producción de la reproducción social, cuyos límites superan no sólo a los mercados de las enseñanzas medias regladas y no regladas (objeto específico), sino también al sistema educativo en su conjunto (objeto referente), ya que en el discurso en el que se representa la unidad del proceso que hemos escindido para su análisis, es donde éste tienen su último sentido.

¹⁰ Cf. supra 1.1.3.

3.5.1. La clientela potencial de los mercados de enseñanza media

El mercado educativo de enseñanzas medias (regladas y no regladas) se abre sobre una clientela potencial que de una u otra forma ha terminado el período de enseñanza obligatorio. Las formas y maneras en que puede terminarse este período (al menos hasta que la reforma entre en vigor) es nuestro primer problema ya que no coinciden exactamente con las previstas en la oferta reglamentada.

Existe una condición académica en las ofertas del primer curso de enseñanzas medias regladas, que impide que su clientela potencial coincida con la población en las edades previstas en la normalización de estos cursos. La necesidad de haber completado el ciclo de la Enseñanza General Básica para poder matricularse en el primer curso de alguna de las enseñanzas medias regladas ofertadas, es la causa de esta no coincidencia ya que hay un grupo ciertamente pequeño de niños que no completan la escolarización obligatoria o que aun estando escolarizados durante el período obligatorio no alcanzan el último curso (8º) ni, por lo tanto, la prueba de "grado" que lo cierra.

En principio parece que siendo obligatorio el ciclo de EGB no podría producirse este desajuste, pero de hecho puede constatar que no todos, ni siquiera las nuevas generaciones, completan sus estudios obligatorios y las estadísticas de enseñanzas así lo reflejan:

- En el curso 1985/86 la cohorte de los 14 años estaba escolarizada en su 90,1 %, lo que supone que uno de cada diez niños de esa edad no estaba escolarizado, y la escolarización a los 13 años, aunque el porcentaje es más elevado, también refleja una cifra de no escolarizados. En el mismo curso y en octavo de EGB la matrícula era de 633.400 alumnos, cifra inferior a la de la cohorte de edad normalizada para este curso.

Aunque es evidente que la escolarización obligatoria puede completarse con retraso y aun sustituirse en todo momento por un examen de grado, lo que permite que todos los años aparezca una clientela potencial de edades no normalizadas para los cursos pri-

meros de las enseñanzas medias regladas, el desajuste existe entre la población que puede optar a matricularse en esas ofertas por haber completado sus estudios obligatorios y la población total, ya que existe una parte de la población que no alcanza a lo largo de su vida a realizar completo el 8º de EGB o equivalente, teniendo así cerrado el acceso a las enseñanzas medias regladas por falta de titulación académica: el certificado de estudios o el diploma de graduado escolar.

Actualmente este primer desajuste trata de salvarse a través de "instrucciones" a los centros de EGB para que retengan hasta los 16 años a cuantos no han completado los 8 cursos de EGB no dándoles el "certificado de estudios" salvo que puedan demostrar estar matriculados en FP de primer grado, pero el problema persiste.

La oferta no reglada asume hasta un cierto punto este desajuste aun cuando su estudio ha quedado fuera de la investigación por tratarse de ofertas que no pueden considerarse de "medias", sino "primarias". Muchos de los centros que hemos examinado en la segunda etapa de la investigación que se centró sobre la enseñanza no reglada, al lado de las ofertas propiamente de "medias", ofertaban preparación para la prueba de "grado" de EGB, aunque puede constatarse que su clientela no es precisamente el grupo que estamos considerando, sino aquellos que en su día terminaron sus estudios obligatorios con el "certificado de escolaridad" y que por razones diversas, pero generalmente relacionadas con el mercado de trabajo, precisan el título de "graduado escolar".

Aun cuando el grupo a que nos estamos refiriendo (el que no termina la EGB ni siquiera con el "certificado de estudios" y que, por ello, se encuentran excluidos del mercado reglado de medias) es pequeño (en ningún caso llega a un 10 % de las edades normalizadas), su presencia como "desajuste social" es altamente significativa y es resentida por la sociedad como el núcleo y aun el origen de la "inseguridad ciudadana", núcleo que irá creciendo con otros "expulsados" del sistema reglado de enseñanza cuando no son integrados en el sistema de trabajo, ni acogidos por el sistema no reglado.

En la "reunión de trabajo" realizada por el equipo investigador con los investigadores del Equipo "IOE" (equipo elegido en

la tercera etapa para el desarrollo de esta metodología por su alta especialización en el estudio de la marginación especialmente juvenil), el equipo "invitado" nos resumía así el resultado de algunas de sus investigaciones: "En determinados barrios de grandes ciudades los grupos de jóvenes marginados se están constituyendo en objeto de diagnóstico y control por parte de agentes sociales (trabajadores de la calle, monitores de tiempo libre)." "La situación de estos grupos de jóvenes constituye ya un problema social que empieza a preocupar seriamente porque, entre otras cosas, su número se está ampliando —cada vez son más— y sus condiciones de vida son cada vez peores, más deterioradas y más precarias." "La mayoría de estos jóvenes marginados han pasado inicialmente por la escuela, pero, bien por fracaso, rechazo o sencillamente abandono, se han ido y en su "escape" se encuentran otra vez con lo educativo (lo reglado, lo no-reglado y lo informal nuevo) que tiende a abarcar todo el espacio que no sea trabajo e incluso a éste." "El sistema (educativo) se extiende a todos y expulsa a los que expulsa, pero éstos se encuentran con otras redes también educativas pero más que nada de control y en muy escasa medida de cualificación para el trabajo. Se trata de cumplir con ellos la normalización, la interiorización de valores, de comportamientos." "La escuela ha intentado llegar a todos y lo ha hecho pero también ha ido aumentando el número de los que expulsa, para éstos va generando normas lógicas de normalización que en buena medida consisten en servicios de tutela y control, no sólo en relación al chaval sino también a su familia."

Lo más interesante de estas observaciones realizadas en los trabajos de campo por el Equipo IOE es la constatación de que el grupo que estamos considerando se enfrenta y pese a su abandono prematuro del sistema escolar reglado, frente a una oferta "educativa" de carácter no reglado que en el espacio de mercado de "medias" cubre, o empieza a cubrir, el vacío que ensancha ante este grupo el enrarecimiento del mercado de trabajo, abriendo o consolidando un nuevo campo a nuestra investigación.

Se destaca, en la aportación de esta reunión de trabajo, que el origen de esta incipiente producción de ofertas educativas para este grupo, no se encuentra precisamente en su demanda (ni probablemente tampoco en la demanda de las familias que también son objeto de la preocupación de la que nacen), sino de la capta-

ción de un “problema social grave” que de esta forma se trata de resolver o de paliar. Por eso el valor de uso que aparece en estas ofertas es la normalización y el control de esta población juvenil marginada, lo que cuestiona, en este caso, su condición de ofertas y que este campo sea realmente un mercado.

A la doble titulación con la que se cierra el ciclo obligatorio que segmenta la clientela potencial de los primeros cursos de enseñanzas medias regladas, tenemos pues que añadir, como clientela potencial de un grupo de ofertas en su mayor parte no regladas y en su totalidad o casi totalidad públicas, ese pequeño pero preocupante y significativo grupo de los que no alcanzaron ninguna de estas dos titulaciones, hasta comprender en tanto clientela potencial a la totalidad de la población de las edades normalizadas no retenidas en la etapa obligatoria de EGB, cualquiera que sea el grado y el aprovechamiento de la escolaridad que en esa etapa hayan alcanzado, siempre que no se hayan integrado en el sistema productivo o “reintegrado” en el familiar con la actividad funcional de “sus labores”.

Al hablar de clientela potencial no pretendemos significar a los sujetos de una “demanda latente” educativa que espera la presencia de la oferta, de alguna oferta cuyo valor de uso coincida con la necesidad resentida para que pueda llegar a manifestarse. La expresión “clientela”, en este caso, cubre o encubre a los significantes/personas de la necesidad social educativa que para ese tramo de población aparece en el discurso social constituyente del sistema educativo y aun de su complejidad reglada y no reglada, pública y privada. Es la sociedad la que resiente la necesidad educativa y la que la define y aun la personaliza, el juego de las ofertas y sus diversidades la que en la generalidad de los casos “producirá” la demanda aun en su estadio de latencia. El primer desajuste se plantea en el nivel de la representación cuando a las ofertas representación no se corresponden las demandas latentes. El capítulo anterior se dedica al estudio de esta tragedia. La demanda manifiesta, objeto de esta parte del informe, sólo es un indicador de esos desajustes por cuanto que la no manifestación no siempre corresponde a lo no existencia de una demanda latente.

En el punto que estamos examinando, además de la reforma en proyecto que alarga la escolaridad obligatoria y de las medidas ya tomadas de retención hasta los 16 años de aquellos que

no logran en los plazos normalizados acabar la enseñanza obligatoria vigente, el sistema educativo tiene que enfrentarse con el desajuste que produce la incapacidad de su parte reglada de retener en su seno (bien en la EGB, bien en las enseñanzas medias regladas) a una parte de la población cuando ésta no es admitida ni puede integrarse en los subsistemas de recepción, por eso tiene que significarla de clientela potencial, aunque no tenga ni rastros de una demanda educativa latente, y progresivamente ingeniárselas para producir las ofertas educativas o sucedáneos capaces de transformar en educativas las insatisfacciones que de todas formas padecen.

El hecho de que esta clientela potencial carezca, además de demanda educativa, de solvencia económica y pertenezca a los estratos más bajos de la sociedad, impide que su problema atraiga a la iniciativa privada que domina el sistema no reglado para que produzca para ellas las ofertas correspondientes, y obliga a que sean los poderes públicos los que acudan con sus ofertas o con sus subvenciones a tratar de solucionar el problema.

Tratemos de examinar la segmentación de la clientela potencial en sus efectos sobre las diversas ofertas de enseñanzas medias regladas y no regladas iniciáticas del ciclo objeto de nuestro estudio.

● **La clientela de los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas**

Tomando las cifras nacionales del curso que estamos considerando (85/86) y los resultados del curso anterior como indicadores, sobre la matrícula total de 8º de EGB: un 9% repiten curso, un 27,5 % se tienen que contentar con el certificado de haber completado el ciclo obligatorio y el 63,5 % restante obtienen el diploma de graduado escolar con el que se sanciona el éxito de sus estudios primarios. Sólo para este porcentaje se abre un mercado de medias en el que concurren las dos ofertas de BUP y FP y pueden elegir entre ellas. Los que terminan con el certificado se encuentran con un mercado segmentado en el que sólo aparecen las ofertas de FP y excluidos de la oferta de BUP.

El desajuste del sistema reglado que ahora estamos considerando y que puede cuantificarse en ese 27,5 % del total de alumnos (174.200) que aun habiendo completado el ciclo obligatorio no obtienen el "graduado escolar", es un desajuste que, después de planear sobre el desarrollo de la oferta material de EGB, culpabilizándola con el "fracaso escolar", termina fijándose en la oferta reglamentada y exigiendo de ésta su modificación, y así su solución se constituye en uno de los ejes de la reforma proyectada.

Al situarse el peso de la solución del desajuste sobre la oferta reglamentada y como una exigencia de su modificación, se acepta que, pese a las apariencias que acusan a la demanda (desmotivación de los alumnos) o al consumo (proceso de aprender) de los alumnos de la oferta en su despliegue material, el desajuste de este mercado tiene su causa en la oferta o, quizá, que el mecanismo más eficaz para que aparezca una demanda, o para modificar ésta, se encuentra en la oferta u ofertas que se produzcan. También nos permite conocer y constatar la existencia de un segundo mercado cuya oferta educativa se dirige a las familias de los escolares y en el que éstos ocupan una posición de objeto sobre el que se trabaja, y que ambos mercados tienen carácter intermedio o interior en el proceso de producción en el que los alumnos ocupan la posición de materia prima o fuerza de trabajo para que se mantenga viva y operativa la cultura.

Sobre este mismo nivel nacional y este desajuste, resulta interesante constatar que *la variable sexual* muestra que el desajuste de la población femenina escolarizada está 6 puntos por debajo del desajuste de la población masculina:

- Las mujeres distribuyen sus 315.200 escolarizados en 8º de EGB de la siguiente forma: el 8,0 % repetidoras, el 67,7 % obtienen el graduado escolar y el 24,3 % restante deben conformarse con el certificado de estudios, en tanto que en los hombres los repetidores alcanzan el 9,9 % de la matrícula, los graduados el 59,5 y los certificados el 30,6 %.

Las causas de esta significativa diferencia no resultan evidentes. Los profesores constatan que las niñas son más dóciles, más disciplinadas, que estudian más, que a esas edades y por lo gene-

ral han madurado con mayor rapidez que los niños. Ciertos psicopedagogos afirman que la razón hay que buscarla del lado de los contenidos del período obligatorio que están más adaptados a las mentes femeninas y a sus centros de interés y no falta quien lo relaciona con la presencia mayoritaria de mujeres en el profesorado de esta etapa de la enseñanza.

Aun cuando en los datos estadísticos de la Administración educativa no se ofrecen los resultados finales del período EGB separados por *la variable de titularidad*, todo parece indicar que los centros privados, financiados o no por fondos públicos, obtienen mejores resultados finales que los centros estatales, sobre todo cuando la oferta privada reúne en un solo centro las etapas de EGB y de BUP, hasta el punto de constituir sin la menor ambigüedad una sola oferta de modelación o formación de las niñas/niños dirigida a las familias de cara a la *reproducción familiar*.

Si relacionamos estas dos variables (la sexual y la titularidad), podemos aventurar que quizá los mejores resultados de las niñas y de los centros privados en el punto del pasaje de EGB a BUP, se deba a la presencia en la demanda y en la oferta y en el paradigma de la reproducción social, de un mismo factor social concurrente con su opuesto, también presente, hasta conformarla tal cual es y tal como la podemos conocer.

La conservación y el progreso, son términos dialécticos de la reproducción social, el primero constituye la presencia del inmovilismo de cuanto se niega a desaparecer y se resiste al cambio, el segundo aparece como factor evolutivo donde prima la innovación que incluye la transformación de lo que previamente existe. Históricamente, en las sociedades occidentales de origen europeo, en el proceso de reproducción social, a la familia y a la mujer se le ha asignado la función conservadora, en tanto que al hombre y al sistema de producción la función de transformación, innovación y progreso. En el caso de la alianza entre las familias patrimonialmente favorecidas y la enseñanza privada, el factor conservador actúa sobre los resultados al añadir una fuerte motivación al proceso, ajustando la oferta educativa de trabajo sobre los alumnos para interiorizar en ellos el valor del privilegio familiar que deben conservar, a la demanda inmovilista de las familias de defensa de su situación privilegiada, familias que constituyen su clientela potencial. En el caso de las mujeres, el factor conser-

vador presente en el proceso de reproducción en el sistema de enseñanza, acorde con la función social que se les asigna, actúa anulando en mayor medida que sobre sus compañeros varones, los componentes críticos y de rechazo de lo que existe incluido el propio sistema, base de la función social innovadora presente también en el sistema de enseñanza, lo que no deja, pensamos, de influir en los resultados al menos a esta altura del proceso educativo.

Los movimientos feministas, en la medida que inciden modificando las funciones sociales asignadas históricamente a los sexos, anulan estos efectos sexuados discriminatorios del factor conservador de la reproducción y paradójicamente van corrigiendo, en el sentido de reducirlo, el mejor resultado de las alumnas, como, en otro campo, lentamente aumentan los índices de la criminalidad femenina hoy todavía por los suelos. Todo lo cual no deja de cuestionar el sentido del progreso en nuestras sociedades.

Si en este mercado de las ofertas de los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas, abandonamos los datos nacionales, avanzando por *la segmentación territorial de los mercados*, podemos en el siguiente cuadro constatar las diferencias por *autonomías* de los resultados del 8º curso de EGB.

Para conocer los efectos que sobre la enseñanza produce esta variable, conviene distinguir los componentes *socioeconómicos* de la misma (desarrollos económicos desiguales, incidencia de éstos en la cultura, en los hábitos y costumbres educativos de la población), de otros *sociopolíticos* (conciencia nacional, lenguas, sentimientos de opresión centralista, expectativas y movimientos independentistas) y, aun dentro de unos y otros, el elemento de *sedimentación histórica* (capas profundas enraizadas en la historia, conformaciones más recientes impulsadas por la política autonómica).

Componentes socioeconómicos de la variable

El más sobresaliente es el desarrollo económico relativo y distinto de cada una de las autonomías.

Existe una relación entre el nivel de desarrollo económico y el nivel cultural de una población. Y también, desde luego, entre

ese nivel y el sistema educativo, sus resultados y aun con su mercado, por su incidencia sobre las ofertas y las demandas educativas.

En la observación directa efectuada sobre los centros de la muestra aparece reiteradamente la confirmación de la relación entre el sistema educativo y los resultados que se obtienen en el aula, y el medio socio/económico/cultural de las familias de los alumnos y aun del barrio donde se encuentra ubicado el centro.

La cuestión teórica que se nos plantea es si el desigual desarrollo socioeconómico y aún su incidencia sobre la cultura de la población, se puede considerar como un componente de la variable autónoma o, por el contrario, su lugar es el familiar de los alumnos y, quizá, la ubicación del centro en medios locales diferenciados (conglomerado rural, barrios obreros, etc.), y que la posible incidencia que se descubre en los datos generales cuando se agregan sobre las autonomías, no son otra cosa que el resultado sobre un total de las distintas proporciones de los conjuntos socioeconómicos que lo componen.

No parece claro y no disponemos de una información adecuada para comprobarlo, que grupos de escolares con una misma categoría socioeconómica, ubicados en un medio local equivalente, pero de autonomías fuertemente diferenciadas en su desarrollo socioeconómico se diferencien significativamente en sus demandas y en sus comportamientos educativos. Más bien la observación en los centros nos lleva a la conclusión inversa de una fuerte similitud de demandas, resultados y comportamientos. Por ello inferimos que la significación de este componente de la variable autónoma que consideramos es escasa.

Componentes sociopolíticos de la variable

La incidencia de estos componentes sobre el mercado educativo de medias aunque sin duda cierta, no siempre ni en todos los casos resulta evidente en la investigación efectuada.

Conviene distinguir en los componentes sociopolíticos, los factores que son el resultado de una sedimentación histórica, de otros factores más modernos efecto general de un proceso reciente de descentralización administrativa y política que estimula una identificación sobre las singularidades regionales, desviando así una dinamización nacionalista apoyada en las raíces históricas.

Los factores que operan reforzando en el componente las raíces nacionales de la variable, son:

- La lengua propia.
- Un sentimiento nacionalista de la población apoyado por historias recientes de represión centralista del Estado.
- La presencia de movimientos políticos independentistas organizados y actuantes.

Los factores que refuerzan las singularidades regionales dentro del componente que examinamos, son:

- Las transferencias de competencias educativas.
- Las políticas que se apoyan sobre el refuerzo de la singularidad regional tratando de resolver ahí, en un proceso controlado de generalización de la oposición al centralismo, la presencia de los factores que se apoyan en las raíces históricas nacionales.

La desagregación analítica de la variable en sus componentes y factores, permite, quizá, hacerla operativa para el análisis del proceso de producción de la oferta educativa, como del paralelo e interrelacionado de conformación de la demanda.

En un primer lugar y en relación con *el componente socioeconómico* de la variable, aun cuando todo parece indicar que su mayor incidencia habría que colocarla en las instancias familiares y locales, pensamos que la propia organización de los mecanismos oficiales de recogida de la información sobre los que se sitúan las políticas educativas y, sobre todo, la actividad de “programación” (instalación de centros, o ajuste en la territorialización de la oferta de plazas escolares a las “necesidades sociales educativas”), tiende a que las diferencias de desarrollo económico de las autonomías incidan en la asignación de las inversiones estatales educativas. Este mecanismo no deja de ser una “aproximación” más alejada de la realidad que la que podría proporcionar una información territorializada sobre las instancias locales (el ensayo no continuado de mapa escolar) o individualizada sobre las familias de los escolares, pero, sin embargo, esta lejanía relativa no sería en definitiva excesivamente grave para un despliegue compensa-

CUADRO 2. Alumnos matriculados en 8º de EGB, especificando repetidores, así como resultados obtenidos en el curso anterior. Cifras absolutas y relativas.

8º EGB	MATRICULA			REPETIDORES			GRADUADOS			CERTIFICADOS		
	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >
Andalucía	113.022	17,8	100,-	10.172	17,8	9,0	65.618	16,3	58,1	37.232	21,6	32,9
Aragón	17.928	2,8	100,-	1.614	2,8	9,0	12.431	3,1	69,3	3.883	2,2	21,7
Asturias	17.161	2,7	100,-	1.544	2,7	9,0	10.293	2,5	60,0	5.324	3,1	31,0
Baleares	10.999	1,7	100,-	990	1,7	9,0	7.016	1,7	63,8	2.993	1,7	27,2
Canarias	25.653	4,0	100,-	2.309	4,0	9,0	14.403	3,6	56,1	8.941	5,2	34,9
Cantabria	8.335	1,3	100,-	750	1,3	9,0	5.196	1,3	62,3	2.389	1,4	28,7
C.Manch.	24.526	3,9	100,-	2.207	3,9	9,0	15.958	4,0	65,1	6.361	3,7	25,9
C.León	40.034	6,3	100,-	3.603	6,3	9,0	26.048	6,4	65,1	10.383	6,0	25,9
Cataluña	98.842	15,6	100,-	8.896	15,6	9,0	62.782	15,6	63,5	27.164	15,7	27,5
Ce.-Mel.	1.585	0,4	100,-	143	0,4	9,0	959	0,2	60,5	483	0,3	30,5

CUADRO 2. Alumnos matriculados en 8º de EGB, especificando repetidores, así como resultados obtenidos en el curso anterior. Cifras absolutas y relativas. (Continuación.)

8º EGB	MATRICULA			REPETIDORES			GRADUADOS			CERTIFICADOS		
	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >	C.Abs.	% v	% >
Extrem.	15.659	2,5	100.-	1.409	2,5	9,0	9.861	2,4	63,0	4.389	2,5	28,0
Galicia	41.410	6,5	100.-	3.727	6,5	9,0	26.830	6,6	64,8	10.853	6,3	26,2
Rioja	3.893	0,6	100.-	350	0,6	9,0	2.356	0,6	60,5	1.187	0,7	30,5
Madrid	90.915	14,4	100.-	8.182	14,4	9,0	65.442	16,2	72,0	17.291	10,0	19,0
Murcia	17.507	2,8	100.-	1.576	2,8	9,0	11.215	2,8	64,1	4.716	2,7	26,9
Navarra	8.349	1,3	100.-	751	1,3	9,0	5.661	1,4	67,8	1.937	1,1	23,2
C. Valen.	59.452	9,4	100.-	5.351	9,4	9,0	36.735	9,1	61,8	17.366	10,1	29,2
Euzkadi	38.162	6,0	100.-	3.435	6,0	9,0	24.899	6,2	65,2	9.828	5,7	25,8
TOTAL	633.432	100.-	100.-	57.009	100.-	9.0	403.703	100.-	63,5	172.720	100.-	27,5

(1) La cifra de repetidores está calculada sobre el porcentaje nacional.

torio de los fondos, si no fuera porque una política competitiva económica entre las diversas autonomías puede incidir en el destino último de los fondos, desviándolos de su objeto, relacionado con la "igualdad de oportunidades", hacia objetivos de desarrollo económico regional no necesariamente coincidentes con las mayores necesidades de las capas de población desfavorecidas (la prioridad, por ejemplo, al desarrollo de los estudios superiores o a zonas de desarrollo relativo, en lugar de a las zonas más fuertemente deprimidas, o a una política de "normalización de la lengua").

Parece, sin embargo, que la descentralización autonómica, acompañada de una distribución de fondos compensatoria de las diferencias socioeconómicas de las autonomías, ofrece ventajas sobre el centralismo precedente; primero, porque acerca las decisiones a la población más directamente afectada; segundo, porque en sí misma es un mecanismo de redistribución. Pero, cuando se trata de educación, dada la relación entre el sistema educativo y los objetivos de desarrollo económico en una economía de mercado dominada por la privacidad, al lado de las ventajas señaladas aparece el riesgo ya mencionado de que se desvíen fondos abocados a reducir las discriminaciones socioeconómicas de las familias y de las distintas localidades (lugares donde se encuentran) hacia objetivos y prioridades de otro orden, y ello por la instancia autonómica en la producción de la oferta.

En los datos generales aparecen algunos elementos que nos permiten apuntalar, aunque sólo sea un poco, la hipótesis de que no han sido siempre los más desfavorecidos los beneficiarios de la descentralización autonómica en materia educativa, donde esta descentralización ha sido efectiva por la transferencia de competencias.

Se constata, por ejemplo, que el mayor esfuerzo en la instancia de la oferta reglamentada en las autonomías de Cataluña y el País Vasco, se ha realizado sobre la normalización de sus respectivas lenguas (lo cual es desde luego encomiable), pero, también se puede constatar la desigual distribución de este esfuerzo entre los dos tipos de enseñanzas medias regladas (BUP y FP), ya que en los centros de F.P., prácticamente en Cataluña y de manera absoluta en Euzkadi, la normalización desaparece debido sin duda a la presencia de poblaciones emigrantes, pero uno no puede por menos de pensar que si el conocer la lengua —la alfabetiza-

ción— es una de las necesidades sociales educativas más evidentes y primarias, el mayor esfuerzo compensatorio debería dirigirse a los analfabetos no abandonándoles a su posición cultural discriminada de analfabetos en la lengua vernácula. Y en este caso no se trata de adultos sino de chavales en edad escolar normalizada.

También puede constatarse en la información general cómo el mayor esfuerzo de los gobiernos de las autonomías menos desarrolladas económicamente se ha realizado sobre la ubicación de las universidades y su multiplicación, lo cual ciertamente está muy bien y probablemente es esencial para cuantos siguen la vía BUP (en los informes de zona se constata la influencia en los estudios de BUP de una universidad próxima), pero ciertamente también señala cuales son las prioridades y el relativo abandono en la incidencia autonómica del grupo escolar más desfavorecido.

En conclusión, aunque puede afirmarse que todo proceso de descentralización es beneficioso en materia educativa, parece que existen peligros ciertos en considerar que el componente de la desigualdad socioeconómica pertenece a la instancia autonómica y no a la familiar y local, ya que pueden establecerse cortocircuitos o desviaciones de los fondos destinados a corregirla, por prioridades que nacen de factores que pertenecen a la variable autonómica.

En segundo lugar, y en relación con *el componente sociopolítico* y de los factores en los que se descompone, en los datos y en las informaciones generales que enmarcan la investigación aparecen algunos aspectos relacionados directamente con este componente y sus factores.

El factor “lengua propia” se destaca por su incidencia en la oferta/demanda educativa reforzado, sin duda, en la producción de la oferta reglamentada, por el que descansa sobre la descentralización o “transferencia de competencias en materias educativas”.

De las 6 Autonomías a las que se han transferido las competencias educativas por el poder central, Cataluña, El País Vasco, Galicia y Valencia, tienen una lengua propia, y en las 4 encontramos una legislación abundante sobre la normalización de la lengua con fuerte incidencia sobre las ofertas. El factor complejo (lengua + transferencias) todavía se agudiza en los casos en que concurre con sentimientos nacionalistas apoyados en raíces históricas y con la presencia de movimientos políticos separatistas, ya

que estos factores concurrentes se oponen a que la descentralización surta los efectos de identificación regional que en los demás casos parece presentarse.

Cuando el factor "lengua propia" se presenta sin estar acompañado de transferencia (caso de Baleares, Navarra, y en una parte al menos de Aragón), comprobamos que su incidencia en la producción de la oferta también se produce aunque con desigual intensidad en la conformación de la oferta (también en la formación de la demanda), según que concurra o no el factor "sentimiento nacional" y, sobre todo, la presencia de movimientos políticos independentistas (caso de Navarra).

En resumen, la presencia de la variable examinada, su incidencia sobre el sistema educativo y aun el sentido de esta incidencia (singularidad regional o reforzamiento de la identificación nacional), dependen del número de factores que concurran en cada caso.

Por otra parte, basándonos en los datos generales sobre la presencia de la lengua propia en las ofertas de los distintos tipos de enseñanzas medias: BUP/FP, parece conveniente insistir en la relación entre la incidencia de la variable autonómica y de su componente sociopolítico, con un interés de la clase dominante en las autonomías con aspiraciones nacionalistas/independentistas, relación que tiende, pensamos, a reforzar la presencia dominante de estas clases sobre sus propias minorías obreras-inmigrantes actuales y futuras, apareciendo la singularidad de sus ofertas educativas en cuanto consecuencia de esta variable, como un eficaz instrumento de defensa no sólo frente a la padecida dominación/opresión centralista, sino también de los privilegios de clase dentro mismo de la autonomía.

Por último y a modo de hipótesis, parece que las previstas competencias que en el proyecto de reforma se otorgan a los poderes autonómicos en la configuración de los currículum para la adaptación del de base, diseñado por la Administración central a las singularidades regionales, en gran medida responden a una política de contención en límites controlables de los efectos disgregadores que puede acompañar al movimiento de descentralización que se ha emprendido.

Descendiendo a los *mercados* segmentados según la variable *ubicación* (capitales metropolitanas, capitales de provincia, muni-

cipios de las áreas metropolitanas, comarcas donde dominan sobre las agrarias, las actividades de industria y servicio y, por último, las comarcas agrarias), y tomando como base la acumulación de los datos de los mercados donde se encuentran situados los centros de la muestra, en relación a las clientelas potenciales de los primeros cursos de medias, encontramos algunas diferencias aunque su significación no siempre es clara.

El cuadro siguiente resume en cifras relativas los datos agregados por el criterio de la variable de ubicación de los mercados donde hay centros de la muestra de los indicadores que estamos considerando (repetición, graduados y certificados de escolaridad) distinguiendo la enseñanza pública y la privada. La relación en horizontal es del indicador a la matrícula, y la vertical la que corresponde a la presencia relativa en cada mercado entre la enseñanza pública y la privada.

La primera conclusión que puede sacarse de los datos de este cuadro es la de los mejores resultados del sector privado, sólo en el caso de las áreas metropolitanas se observa una ligera mejor proporción (0,9 puntos) de la pública en los graduados escolares.

Comparando los resultados de los cinco mercados se puede constatar que las diferencias son poco significativas y un orden prácticamente inverso al esperado, las proporciones de graduados en relación con las respectivas matrículas se sitúa por este orden: comarcas rurales 70,1; áreas metropolitanas 70,0; capitales metropolitanas 69,4; capitales de provincia 66,3; y comarcas industriales y de servicio 65,9.

Esta relativa uniformidad de los resultados en el octavo curso de EGB, o la escasa incidencia de la variable *ubicación* en este punto de la enseñanza, pensamos que en gran medida se debe a que en la mayoría de los centros actúa un criterio de relatividad, es decir, que el éxito o el fracaso en cierta medida se establece a partir del nivel de los alumnos del centro. Al no existir "pruebas objetivas y generales", las diferencias quedan ocultas, o no pueden constatarse. Por otra parte, la presión o exigencia de una mejor preparación que se realiza desde el nivel medio, especialmente desde el profesorado de BUP, sobre la EGB, es menor en las comarcas rurales que en las ciudades y, además, en estos mercados los centros de EGB están situados en poblaciones pequeñas donde la

CUADRO 3

8ºEGB		v matrícula >		v repetidores >		v graduados >		v certificados <	
c a p • m	Pb.	30,5	100,-	82,0	2,7	29,9	62,2	29,9	29,1
	Pv.	69,5	100,-	18,0	0,3	70,1	69,9	70,1	29,8
	Tl.	100,-	100,-	100,-	1,0	100,-	69,4	100,-	29,6
c a p • p	Pb.	45,1	100,-	55,0	9,4	40,1	58,9	54,9	31,7
	Pv.	54,9	100,-	45,0	6,3	59,9	72,2	45,1	21,5
	Tl.	100,-	100,-	100,-	7,7	100,-	66,3	100,-	26,0
a r e a m	Pb.	61,4	100,-	67,3	5,4	61,7	70,3	59,5	24,3
	Pv.	38,6	100,-	32,7	4,2	38,3	69,4	40,5	26,4
	Tl.	100,-	100,-	100,-	4,9	100,-	70,0	100,-	25,1
c • i y s	Pb.	54,1	100,-	59,9	6,8	52,1	63,4	57,5	29,8
	Pv.	45,9	100,-	40,1	5,4	47,9	68,7	42,5	25,9
	Tl.	100,-	100,-	100,-	6,1	100,-	65,9	100,-	28,0
c • a g r	Pb.	70,1	100,-	77,9	9,8	69,8	69,8	68,0	20,3
	Pv.	29,9	100,-	22,1	6,6	30,2	70,9	32,0	22,5
	Tl.	100,-	100,-	100,-	8,9	100,-	70,1	100,-	21,0

presión de las familias sobre el centro es muy directa y continua lo que, pensamos y la observación directa confirma, influye en los resultados.

En resumen, en el umbral de las enseñanzas medias, terminado el período común y obligatorio, aparece una clientela poten-

cial segmentada por el resultado de sus estudios. Sólo una cifra que ronda el 70,0 % de esta clientela potencial que ya, por otra parte, no se corresponde con el 100 por 100 de la población en la edad normalizada correspondiente, aparece en el mercado donde las ofertas alternativas de enseñanzas medias regladas –BUP/FP– se les ofrecen para su opción. El 30,0 % segmentado, sólo aparece, o potencialmente sólo se encuentra en un mercado donde sólo hay una oferta de enseñanzas medias regladas: la formación profesional, y, además en unas condiciones desfavorecidas dentro de ese mercado, ya que en el caso de que la oferta fuera escasa, los graduados que optasen por esta oferta aparecen en mejores condiciones para obtenerla que los componentes de este grupo segmentado por el fracaso en sus estudios obligatorios.

El desajuste, o las demandas de BUP–ES, posibles en ese segmento significativo, queda oculto, ya que esas posibles demandas no pueden siquiera llegar a manifestarse quedando en un estado latente como insatisfacción “culpabilizada” que, en una u otra forma, reaparecerá en la FP y aun fuera del sistema y como una falsa “no–demanda”, o demanda “0”.

La incidencia de las variables en este desajuste puede resumirse de la siguiente manera:

- La variable *sexo* se acusa en los mejores resultados de las alumnas.
- La variable *titularidad* incide favoreciendo a la enseñanza privada.
- Las variables de *territorialización* (autonomías y comarcas) suponemos ocultan su incidencia a la información oficial (datos secundarios). En el caso de las autonomías las diferencias que se observan en los resultados parecen, por una parte, corresponder a la distribución desigual de sus poblaciones respectivas entre los distintos estratos socioeconómicos por lo que esas diferencias aparecen como indicador de otra variable, y, por otra, responder a factores sociopolíticos y principalmente a la presencia o no presencia de una lengua propia. En el caso de los mercados comarcales, suponemos que las diferencias desaparecen significativamente porque al no existir pruebas de grado generales y objetivas, dominan los criterios relativos para cada comarca.

● **La clientela potencial en el momento de pasaje a las enseñanzas medias de las ofertas educativas no regladas**

Las ofertas educativas no regladas acompañan en su mayor parte a las regladas en todo el proceso curricular que éstas establecen. Cada uno de los mercados educativos reglados se extiende por la presencia de las ofertas educativas no regladas, algunas en concurrencia alternativa y otras con valores de uso complementario hacen su consumo compatible con el de las ofertas regladas a las que se “hermanan”.

En el momento del pasaje de EGB a las enseñanzas medias, también las ofertas no regladas completan los mercados educativos de las regladas.

Algunas de ellas, las “ocupacionales” y las de “formación profesional” no homologadas, añaden a los mercados de las ofertas regladas una mayor diversidad de ofertas que aumenta las posibilidades optativas a las clientelas potenciales, cumpliendo así la función sistémica de facilitar la formación de las demandas educativas.

Otras, las de “refuerzo”, abren su mercado y buscan su clientela potencial, en el campo que ofrecen las dificultades que se presentan en el desarrollo de la oferta material reglada, es decir en los procesos de enseñar y de aprender. El grupo de ofertas no regladas “complementarias” aun cuando aparecen en el mercado educativo reglado como un añadido, un adorno, un lujo, están provistas de un valor práctico y de una utilidad social.

De las tres partes en que hemos dividido a la clientela potencial en el momento del pasaje tomando como criterio de segmentación su distinta situación académica al abandonar la EGB: los “graduados escolares”, los “certificados de estudios” y aquellos que abandonaron la EGB sin completar ni bien ni mal estos estudios, en los dos primeros y en sus respectivos mercados, aparece al lado de las ofertas regladas de medias que les corresponden y que ya han sido señaladas, el abanico de ofertas no regladas en sus cuatro tipos y modalidades, sólo el tercer grupo se enfrenta con un mercado educativo donde no existen las ofertas regladas y donde tampoco están presentes las ofertas privadas no regladas, casi podría decirse que no son clientela potencial de ningún mer-

cado educativo, ni sujetos de demandas latentes, si no fuera porque recientemente los poderes públicos les han hecho objeto de su preocupación.

“En determinados barrios de grandes ciudades los grupos de jóvenes marginados –nos informaba el Equipo IOE en la reunión de trabajo ya mencionada– se están constituyendo en objeto de diagnóstico y control por parte de agentes sociales (trabajadores de la calle, monitores de tiempo libre). Se trata de profesionales de muy distinta calificación que ya llevan trabajando un tiempo pero que van siendo reconocidos por la Administración y absorbidos por Ayuntamientos y Diputaciones, y, por ello, subvencionados sus programas. Estos profesionales, sensibilizados por la problemática de estos colectivos juveniles, intentan categorizar, controlar y preparar actividades para ellos. (...) El hecho de que la Administración vaya reconociendo a estos “nuevos” profesionales que tienen en común su sensibilización ante la problemática de estos colectivos, así como las subvenciones que les concede, indican que el grupo al que atienden debe ser cualitativamente importante, cuando hasta no hace mucho su problemática permanecía oculta y excluida, desde luego, del sistema educativo.”

“Entre estos esfuerzos y el sistema educativo –afirman los investigadores de IOE– se da un cierto grado de complementariedad:

- Unos (de estos esfuerzos) son extensión de la reglada: la enseñanza compensatoria.
- Otros, como los “pretalleres”, se inscriben en la no-reglada.
- Otros, por último, aún no encaminados hacia la enseñanza, sí se mueven, en el discurso de quienes los hacen, en la línea de lo educativo. Ellos son educadores “todo terreno” que buscan abrir otros espacios a lo educativo, espacios donde aplicar criterios educativos y pedagógicos.

El INEM, por su parte, dedica algunas de sus ofertas del plan FIP precisamente a este grupo. Entre los alumnos menores de 25 años formados en el curso 1986, 6.836 o eran analfabetos (132) o no tenían el certificado de escolaridad (6.702).

Por último, en algunas ofertas institucionales de los ayuntamientos aparecen cursos y actividades especialmente dedicados a este colectivo de jóvenes marginados.

La funcionalidad de estas ofertas frente a una clientela potencial indiferente, es generar en ella la demanda de lo que se les ofrece y más concretamente de su valor de uso normalizador, pero su éxito es bastante escaso.

Según constata el Equipo IOE en sus trabajos de campo realizados sobre ese sector de población, “previsiblemente este grupo de jóvenes no tiene demanda alguna educativa tradicional (...) entre los chavales sí hay demandas de valores para conseguir la normalidad social, pero muchos se plantean sencillamente sobrevivir, buscarse la vida, porque lo otro –convivir– no lo ven posible. (...) Por otra parte, en los grupos sociales más desfavorecidos la oferta educativa no ha conseguido generar las necesidades correspondientes ni en el chaval ni en su familia, bien porque nunca la han tenido, bien por efecto de la crisis en tanto uno de sus efectos negativos: la pérdida de expectativas. La demanda educativa se da en familias “normalizadas”, pero hay padres que no tienen esa necesidad, que no la han interiorizado, que no forma parte de su experiencia. La demanda que asumen estos colectivos marginados y deteriorados en relación al sistema educativo es otra: para que el chaval esté recogido, le den comedor, para que su madre pueda trabajar. El hijo va a la escuela mientras no es útil a la familia por algún motivo.”

3.5.2. El mercado de las enseñanzas medias

El primer problema que plantea este mercado es el de la relación entre sus clientelas potenciales analizadas en el epígrafe anterior y las ofertas (de los primeros cursos en el caso de las ofertas regladas y en general cuando se trata de las ofertas no regladas). El segundo se centra sobre los mercados segmentados de cada uno de los cursos de las ofertas regladas, cuyas clientelas potenciales son los alumnos que han pasado con éxito el curso precedente, en tanto que los alumnos que salen del sistema reglado engrosan la clientela potencial de los mercados de las ofertas no regladas.

- **Los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas y las ofertas educativas no regladas correspondientes**

Si analizamos en primer lugar los *mercados reglados* nos encontramos con lo siguiente:

En el *nivel nacional*, los dos mercados que corresponden a la segmentación de la clientela potencial normalizada (graduados y certificados) se estructuran de la siguiente manera:

- *Mercado de BUP* (graduados escolares). La clientela potencial (miles de personas y datos referidos al curso 85/86. Salvo advertencia los datos que ofrecemos tendrán estas características) la conforman 402,2 que representan el 63,5 % de la matrícula de 8º de EGB. La oferta en este primer mercado está conformada por las plazas de los primeros cursos de BUP y FP primer grado no ocupadas por los repetidores de estos cursos: BUP, 332,1; FP, 228,0; es decir, en total 560,1 plazas ofertadas como mínimo. En realidad las plazas realmente ofertadas son más, ya que las cifras anteriores corresponden al total de matrícula menos repetidores y la utilización de los centros se sitúa en el 92,4 de su capacidad en el caso de BUP y el 63,5 % en el caso de FP. De una u otra forma resulta evidente (al menos a nivel de todo el Estado) que en este primer mercado, donde la clientela potencial tiene la posibilidad de optar, la oferta supera a la demanda potencial, lo que permite suponer basándose únicamente en estos datos globales, que el graduado escolar que no manifiesta su demanda y que en definitiva no se matricula en la enseñanza media reglada en alguna de sus opciones es porque no quiere. También parece cierto que si todos los graduados quisieran matricularse en BUP no habría plazas para ellos. El hecho de que el grado de utilización de los centros no llegue al 100 por 100, parece indicar que no es ese el problema.

Sabemos que una cifra que ronda la nueva matrícula de primero de BUP (332,1) de graduados recién salidos de EGB (hay que descontar los mayores de 14 años), se matricula efectivamente en BUP, lo que supone que al menos 70,1 graduados (el 17,4 % de su total) no se matricula en 1º de BUP,

y pasan a ser juntamente con los que han terminado su EGB con el "certificado de escolaridad", la clientela potencial para el primer curso de FP 1er grado. Por ello, operativamente los pasamos al mercado de FP.

- *Mercado de FP.* La clientela potencial de este segundo mercado está conformada por los 174,2 "certificados" más, al menos, los 70,1 "graduados" no matriculados en BUP, es decir 244,3 "aspirantes". La oferta de FP 1er curso, 1er grado, tomando la cifra de matrícula menos repetidores, es de 220,0, aunque, como también sabemos, las plazas ofertadas son más, ya que el grado de utilización de los centros es baja (63,5 %). Siempre moviéndonos en las cifras globales, podemos concluir que no se matriculan en este segundo mercado 16,3 alumnos que terminaron EGB, que representan el 6,7% de su clientela potencial. Aun cuando se trata de cifras mínimas modificadas por los matriculados "mayores de 14 años", resulta evidente que el desajuste global que ofrecen es pequeño y poco significativo.

Sólo el 2,8 % de la clientela potencial normalizada de los primeros cursos de enseñanzas medias queda sin matricularse en alguna de sus ofertas, cifra que puede ser algo más elevada si tenemos en cuenta los mayores de 14 años que se matriculen en alguno de esos cursos primeros que estamos considerando.

Si aceptamos la hipótesis de que los "graduados escolares" presentes en el mercado de FP se encuentran en una posición más favorable que los "certificados", extremo éste que los datos oficiales confirman y que se constata en la observación directa en los centros de la muestra, puede pensarse que la casi totalidad de las "salidas del sistema de enseñanza reglado" que se producen en este pasaje entre los dos niveles, son de "certificados" y no de "graduados", lo que permite suponer que las "pérdidas" en ese grupo alcanzan o rondan el 10,0 % de sus efectivos y que en conjunto una cohorte normalizada y escolarizada al 100 % a los 6 años, ha perdido a lo largo del proceso de EGB y en el pasaje a los primeros cursos de medias un 15 % de sus efectivos. O dicho de otra forma, que sólo alcanzan a escolarizarse en los primeros cursos de medias regladas el 85 % de sus efectivos como máximo, lo cual

resulta ya algo más expresivo del desajuste. *La variable sexual* incide en este punto de pasaje de EGB a medias de una forma significativa.

Sobre una división por sexo de la población en las edades que estamos considerando en dos mitades prácticamente iguales, al finalizar EGB se constata, como ya hemos señalado, mejores resultados en las alumnas:

- Alumnas: graduados 213,4 73,6 %
certificados 76,5 26,4 %
- Alumnos: graduados 189,2 66,0 %
certificados 97,5 34,0 %

Esta diferencia de resultados se refleja en las clientelas potenciales de los dos mercados de pasaje:

Mercado de BUP.

En el caso de las *mujeres* la clientela potencial es de 213,4 (graduados) y la matrícula nueva de 1º de BUP (matrícula menos repetidores) de 177,4, por lo que resulta que 36,0 graduadas son parte de la clientela potencial del mercado de FP.

En los *hombres* la clientela potencial en este mercado son sus 189,2 graduados y siendo la matrícula nueva en este caso de 154,7, la presencia de graduados alumnos en el mercado de FP es 34,5.

Mercado de FP.

Mujeres: Clientela potencial, 112,5 (36,0 graduados y 76,5 certificados). Nueva matrícula femenina en FP 1º de primer grado 92,2, por lo que las “salidas” del sistema en este caso ya definitivas son de 20,3.

Hombres: Clientela potencial 132,0 (34,5 graduados y 97,5 certificados). Nueva matrícula masculina en 1º de FP primer grado, 135,8, por lo no existen pérdidas en el caso de los hombres.

La conclusión de estos datos es que *la totalidad de las pérdidas que se producen en el pasaje de EGB a medias son de niñas/adolescentes pese a que en general es este grupo el que obtiene mejores resultados en EGB*. El desajuste que se constata es sin duda en la manifestación de la demanda y se puede afirmar sin gran temor a equivocarse que se trata de una decisión familiar (de los padres) y no de las interesadas/interesados la que produce esta grave discriminación sexual.

El análisis de *la variable de territorialización* en este punto del pasaje, ofrece, al nivel de los "mercados donde se sitúan los centros de la muestra", una dificultad debida a que no siempre pueden precisarse los límites de estos mercados, por lo que nunca se puede estar seguro de que los datos sobre las demandas son los que corresponden a las ofertas.

La primera columna del cuadro siguiente, que es la que en esta ocasión nos interesa, señala el tanto por ciento que las "salidas" del sistema de enseñanza, en el momento del pasaje de EGB a primeros cursos de medias representan de la matrícula de 8º de EGB menos repetidores. En el resto de las columnas y según sus propios epígrafes se trata de las cifras relativas de las salidas entre cursos del sistema acumuladas y la matrícula menos repetidores del primer curso correspondiente.

El cuadro 4 resume en cifras relativas y en relación con las *Autonomías*, las pérdidas que se producen entre 8º de EGB y los primeros cursos de medias y en cada uno de los procesos enseñantes de BUP y FP.

En relación con el pasaje que ahora consideramos (primera columna del cuadro), las relaciones no resultan demasiado significativas, están distorsionadas por la presencia de una matrícula nueva que no procede directamente de EGB, ya que en algunas comunidades aparecen relaciones positivas (son más los alumnos matriculados que los que terminan la EGB). Los datos de Andalucía, Extremadura, Castilla la Mancha y la Rioja no dejan de ser, sin embargo, indicadores de una situación posiblemente grave de "abandonos" de la enseñanza en ese punto del pasaje.

Si examinamos este mismo indicador en *los mercados donde hay centros de la muestra*, no considerando los predominantemente agrarios ya que la falta de datos de los andaluces les ha hecho perder significación, se constata que en tanto que los mercados de

CUADRO 4. Resumen de *Autonomías*. Cifras relativas

T.Enseñ. Autonom.	8º EGB repet./ 1º de med	BUP 1º/2º, 2º/3º, 3º/COU	Diferen- cia T. Nacio.	FP-I 1º/2º	Diferen- cia T. Nacio.	FP-II 1º/2º, 2º/3º	Dife- rencia T. Nacio.	Dif. Acum. 100=8º EGB - repet.	Dife- rencia T.Nacio.
Andalucía	14,6	36,5	+2,6	29,9	+3,2	40,7	+3,3	59,2	+8,6
Aragón	+5,7	27,9	-6,0	20,1	-6,6	36,3	-1,1	41,9	-8,7
Asturias	+5,1	33,7	-0,2	27,8	+1,1	46,8	+9,4	44,7	-5,9
Baleares	10,2	45,6	+11,7	32,1	+5,4	49,4	+12,0	66,0	+15,4
Canarias	5,2	44,3	+10,4	37,9	+11,2	33,5	-3,9	59,3	+8,7
Cantabria	+3,8	34,7	+0,8	27,5	+0,8	9,2	-28,2	45,8	-4,8
C.Mancha	19,4	34,4	+0,5	25,1	-1,6	37,6	+0,2	59,0	+8,4
C.León	+1,5	29,4	-4,5	19,6	-7,1	33,3	-4,1	41,9	-8,7
Cataluña	+5,5	34,8	+0,9	26,3	-0,4	35,7	-1,7	48,6	-2,0
Ce-Mel.	+7,1	39,5	+5,6	52,4	+25,7	56,2	+18,8	55,4	+4,8

CUADRO 4. Resumen de *Autonomías*. Cifras relativas. (Continuación.)

T.Enseñ.	8º EGB repet./ 1º de med	BUP 1º/2º, 2º/3º, 3º/COU	Diferen- cia T. Nacio.	FP-I 1º/2º	Diferen- cia T. Nacio.	FP-II 1º/2º, 2º/3º	Dife- rencia T. Nacio.	Dif. Acum. 100=8º EGB - repet.	Dife- rencia T.Nacio.
Autonom.									
Extrem.	19,0	49,4	+15,5	26,2	-0,5	38,0	+0,6	59,0	+8,4
Galicia	10,3	36,3	+2,4	21,5	-5,2	28,7	-8,7	53,6	+3,0
Rioja	16,7	37,9	+4,0	29,6	+2,9	60,2	+22,8	54,0	+3,4
Madrid	3,6	26,2	-7,7	28,1	+1,4	42,5	+5,1	39,0	-11,6
Murcia	+1,4	35,9	+2,0	18,8	-7,9	52,8	+15,4	56,2	+5,6
Navarra	2,0	30,3	-3,6	21,2	-5,5	23,3	-14,1	41,5	-9,1
C. Valen.	2,6	41,8	+7,9	30,1	+3,7	36,3	-1,1	57,9	+7,3
Euzkadi	4,7	28,6	-5,3	22,7	-4,0	31,4	-6,0	40,6	-10,0
T. NACIO.	2,8	33,9		26,7		37,4		50,6	

“áreas metropolitanas” y de comarcas donde dominan la “industria y los servicios” arrojan unos abandonos en el momento de pasaje del 8,9 y 8,7 % de sus matrículas de 8º de EGB respectivamente, los mercados “capitales metropolitanas” y “capitales de provincia”, ofrecen diferencias positivas (12,3 y 9,4 % respectivamente), debido, sin duda, además de a una matrícula que no procede directamente de EGB, del hecho de que estos dos tipos de mercados, además de su clientela potencial residente en la ciudad, reciben una clientela exterior.

La variable de titularidad en este punto del pasaje no puede constatarse en los datos secundarios manejados, ya que en los resultados nacionales no se separan los resultados de EGB por esta variable y, además, la división por la misma en cualquier cambio de mercado puede modificarse por trasvases de uno a otro colectivo, lo que impide con las metodologías utilizadas un seguimiento de los grupos iniciales.

En la observación directa de los centros de la muestra se ha podido constatar la presencia en los centros públicos de alumnos que procedían de centros privados de EGB en una proporción significativa, y también de centros privados especializados en la “segunda oportunidad” y en alumnos difíciles, que acogen a alumnos que habían cursado su EGB en otros centros también privados donde les habían dado el “graduado” a cambio de que cambiasen de centro. El precio de estas ofertas hace suponer que se trata de mecanismos discriminatorios, ya que a ellos sólo se pueden acoger familias con una solvencia suficiente.

La titularidad, sin embargo, así como el *tipo de enseñanza*, aparecen en cada uno de los mercados como elementos en los que la oferta se diversifica, la primera ya que al lado de la oferta pública aparece una oferta privada donde además del factor “precio” que generalmente la distingue y aun la diversifica interiormente estratificando por ello la demanda y reforzando con su valor de uso específico la reproducción familiar ampliada según el estrato de pertenencia, se aprecia una diferenciación por el “carácter propio del centro” relacionado con la ideología y/o creencias religiosas que oferta interiorizar. La segunda (tipo de enseñanza: BUP/FP), sólo diversifica la oferta para el mercado cuya clientela potencial son los graduados escolares.

La división de la enseñanza reglada de medias entre el sector público y el sector privado, señala a nivel del Estado una mayor presencia de la primera (65,9 % de los alumnos de medias estaban matriculados en el curso de referencia en la enseñanza pública y el 34,1 en la privada). En los mercados donde hay centros de la muestra agrupados por la variable territorial, muestran que en la capital metropolitana la mayor presencia de alumnos se desplaza a la privada (67 %), en tanto que en las capitales de provincias las presencias relativas se igualan (51,5 % pública, 48,5 % privada), mostrando la mayor diferencia favorable a la pública los mercados donde dominan la industria y los servicios (70,5 %), seguidos de las áreas metropolitanas (63,9 %) y a 10 puntos por los mercados donde dominan las actividades agrarias (53,8 %).

Las diferencias señaladas son el resultado de la política educativa basada en el principio de "igualdad de oportunidades". La implantación de centros de BUP públicos en zonas de población predominantemente obrera, los mercados donde dominan las actividades industriales, las áreas metropolitanas y los distritos populares de las grandes ciudades, son ejemplares de esta política y de la respuesta por parte del Estado al desajuste que impide la manifestación de la demanda educativa por causa de la solvencia y que se oculta en un mercado "libre".

Tomando como base la distribución relativa de la población de 14 a 19 años escolarizada entre la EGB y las enseñanzas medias (BUP/FP), se excluyen los estudios superiores, encontramos un indicador significativo de la presencia de la variable *tipo de enseñanza* en los distintos mercados.

En el cuadro 5, la primera columna indica la cifra relativa de la población de 14 a 19 años que cursa estudios de EGB, BUP o FP. No coincide con la población escolarizada en esas edades ya que no se han tenido en cuenta los que en esas edades están matriculados en estudios superiores. Las columnas siguientes señalan la distribución relativa de esos escolarizados entre las tres enseñanzas consideradas.

Llama la atención la diferencia numérica que separa el BUP de la FP. Suponiendo un ajuste entre conocimientos/titulaciones que otorga el sistema educativo reglado y las necesidades de capacitación profesional que exige la estructura de actividad valorada de la sociedad, la diferencia señalada implica una inversión de las

necesidades de formación de la fuerza de trabajo que descubre la división del trabajo según categorías profesionales de la población activa ocupada donde dominan las ocupaciones “obreras” y subalternas sobre los cuadros medios y éstos sobre los cuadros superiores.

CUADRO 5

MERCADOS	Pobl. estu.	EGB	BUP	FP
Capital metropolitana	76,0	5,8	57,5	36,7
Capitales provincia	71,6	8,4	62,4	29,2
Municipios a. metrop.	57,7	8,0	50,4	41,6
Mercados Indr. Servic.	58,0	8,8	56,8	34,4
Mercados agrarios	70,4	9,1	32,0	58,9
Madrid Distr. Vallecas	64,2	8,1	47,2	44,7
Madrid Distr. Carabanchel	67,0	6,8	59,6	33,6
Madrid Distr. Tetuán	46,6	5,8	58,8	35,4
Madrid Distr. Salamanca	115,5	3,3	84,3	12,4
Nacional	53,2	13,4	56,4	30,2

Esta inversión y desajuste —que todavía se agudiza en la información obtenida sobre la muestra por la coincidente opinión de todos los agentes educativos (profesores, alumnos, padres), de que los conocimientos que se imparten tampoco generalmente coinciden con lo que reclaman las empresas en el mercado de trabajo— afecta sobre todo al proceso de producción en que consiste el sistema donde se enfrenta la demanda “imperativa” de las empresas en el mercado de trabajo de una fuerza de trabajo capacitada según sus necesidades y la oferta, en este caso sumisa, de esa capacidad viva en cuanto incorporada a la energía de los que sa-

len del sistema una vez finalizados sus estudios y que ofertan en ese mercado las capacidades profesionales adquiridas.

Una de las interpretaciones posibles de este desajuste sitúa el fallo en el desajuste entre los dos mercados educativos interiores (el mercado en que se enfrenta la oferta del servicio educativo y la demanda de su consumo por los alumnos y el mercado donde se ponen en relación la oferta del trabajo de formación/transformación sobre los alumnos con la demanda de las familias de que se realice esa transformación en sus hijos) y el proceso de producción que ahora consideramos. Los alumnos y sus familias al elegir entre las ofertas educativas tienden en su mayoría hacia las que llevan a los estudios superiores (BUP), para tentar la suerte de las mejores "salidas", y el sistema, por cuanto que debe respetar la libre elección de su clientela, soporta el desajuste.

Esta interpretación coloca su remedio en la oferta representación por una parte, reforzando la imagen de la oferta de FP para hacerla más atractiva, y en la oferta material de EGB al incluir elementos de orientación y de información a los alumnos y a los familiares, pero en definitiva su resolución llama a la modificación del sistema, a su reforma, es decir, a la modificación de la oferta reglamentación.

Otra interpretación del desajuste, también posiblemente cierta y concurrente con la anterior, busca su explicación profundizando sobre la demanda imperativa del mercado de trabajo.

En primer lugar, este mercado, que no es precisamente un mercado educativo, y donde en la posición de demandantes se encuentran las empresas o las distintas unidades que adquieren en el mercado de trabajo la fuerza o capacidad productiva que van a consumir en su actividad, no es la única "salida" del proceso productivo en que consiste la enseñanza. La sociedad en su conjunto reclama "ciudadanos", y sus distintos aparatos y subsistemas reproductores, el mercado de consumo y el subsistema familiar principalmente, piden "consumidores preparados" y "amas de casa" entre otras cosas, por lo que los aparentes desajustes entre las ofertas del sistema educativo y las demandas de fuerza de trabajo pueden saldarse en otros espacios y sobre otras demandas.

En segundo lugar, y aun circunscribiéndonos al mercado de trabajo, puede pensarse, y hay excelentes razones para pensarlo, que la exigencia global que al sistema educativo como proceso de

producción hace el subsistema de producción de bienes, no es tanto de capacidades específicas coincidentes con sus demandas específicas de una fuerza de trabajo cualificada capaz de satisfacerlas inmediatamente (este ajuste no es problema para las empresas y hasta prefieren realizarlo directamente ellas sobre una fuerza de trabajo teóricamente más altamente calificada por el sistema educativo que lo que requiere el desempeño de la actividad en la que van a consumirla), sino que su exigencia al sistema educativo es que realice un trabajo de "selección" y de "homogeneización", selección de peor a mejor y de homogeneización de cada uno de los grupos seleccionados que permita la intercambiabilidad entre sus miembros, elementos ambos que permiten en el mercado de trabajo, por la parcelación de las ofertas, segmentarlo de una forma operativa para la demanda, ya que todo exceso de la oferta en un mercado permite su presencia en el mercado de inferior categoría donde el mismo producto tiene un precio inferior al de su mercado, pero no lo contrario, con una contención general de los precios de la fuerza de trabajo pese a que los desajustes por escasez de ofertas en los mercados inferiores debidos a la tendencia a aumentar las ofertas en los mercados superiores podrían haber ocasionado aumento de los precios de la fuerza de trabajo poco calificada. En los mercados de rango superior la estabilidad o la tendencia a la baja del precio siempre está asegurada por la abundancia de la oferta debida a la misma tendencia en su producción por el sistema educativo, tendencia asegurada por la presión de las demandas de los otros dos mercados (alumnos y familias).

Las diferencias de presencias relativas de los dos tipos de ofertas (BUP-FP), que pueden observarse en el cuadro entre los distintos mercados muestrales, nos señalan la única presencia mayoritaria de FP en los mercados donde dominan las actividades agrarias (32,0 % BUP y 58,9 % FP), y en su punto opuesto "las capitales de provincia" donde la relación de BUP y FP es de 62,4 y 29,2 % respectivamente. La explicación de estas diferencias extremas y aun de las intermedias de los otros tres mercados hay que encontrarlas en una concurrencia de factores entre los que merece destacarse la presencia o no en el mismo mercado de ofertas educativas de estudios superiores, así como la presencia relativamente significativa de estratos obreros y campesinos familiares o de pequeña y media burguesía (profesiones liberales, comerciantes e in-

dustriales familiares) como grupos sociales numéricamente dominantes en uno u otro caso.

Resulta especialmente significativa la comparación de los cuatro distritos de Madrid que aparecen en el cuadro, si se tiene en cuenta que Vallecas y en menor medida Carabanchel son distritos populares y obreros en tanto que Salamanca es un distrito residencial de la burguesía. Tetuán es actualmente un distrito muy ambiguo, con un sector muy popular y otro donde domina el asentamiento de centros de decisión administrativa y de servicios. Las diferentes presencias de matrículas BUP y FP en Vallecas y en el distrito de Salamanca (Vallecas: 47,2 BUP y 44,7 % FP. Salamanca: 84,3 BUP y 12,4 % FP) resultan un indicador altamente significativo de la presencia de una variable que no se encuentra directamente reflejada en los datos secundarios: la variable *categoría socioeconómica* de las familias de los alumnos y su relación con el *tipo de enseñanza*.

En resumen, en el importante mercado (mercados segmentados) de los primeros cursos de las enseñanzas medias regladas, mercado en el que se sitúa uno de los puntos negros del sistema reglado educativo, nudo que pretende desatarse en la actual reforma, se producen, por la conformación de las ofertas que concurren en este mercado, desajustes cuya importancia cuantitativa es más bien reducida, pero agudamente resentidos como muy graves desde una posición cualitativa presidida por el principio de "igualdad de oportunidades".

Las "pérdidas" en este momento del pasaje, debido al considerable esfuerzo realizado para multiplicar y extender la oferta de medias y a la presión de la demanda de las familias de unos estratos medios en ascenso a partir de la década de los sesenta, se han ido reduciendo hasta el punto de que la prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años no es ya un problema que no pueda abordarse dentro de los modestos términos económicos en que se mueve el sistema educativo reglado en nuestro país.

La cuestión (y el problema de los desajustes que nos descubre el análisis) es otra y podemos definirla de *muerte súbita, en este punto, de la igualdad de oportunidades*.

Cierto que en el período precedente —la EGB— la "igualdad de oportunidades" no se consigue plenamente, y que la fuerte intervención por el Estado de ese mercado educativo, a través de la

obligatoriedad, de la gratuidad y de una programación común y general, no ha sido suficiente para romper por completo los factores culturales y socioeconómicos familiares discriminatorios que le dominaban, y que ya en este período y, sobre todo, en los resultados con los que se cierra, la desigualdad social persiste, pero persiste pese a los mecanismos correctores del sistema que tendencialmente la disminuyen.

En el punto de pasaje que ahora examinamos son los mecanismos correctores los que desaparecen casi por completo, y donde la oferta y el mercado que preside readquiere hasta un cierto punto su condición de "libre". La discriminación latente que asoma la oreja en la EGB, se destapa en este momento y se imponen los criterios de desigualdad social: la variable sexual hace acto de presencia, ya lo hemos visto, y el origen familiar, con sus factores socioeconómicos y culturales, que se arrastra en los currículum de EGB y que reaparece en las pruebas que cierran esta etapa, se imponen como oportunidades desiguales dividiendo profundamente las clientelas potenciales de las ofertas de medias en su momento iniciático.

Desde el punto de vista de los dos mercados definidos por el contenido de las dos ofertas diferentes que hace el sistema educativo reglado —el servicio educativo para su consumo por los alumnos, la modelación de estos alumnos como oferta principalmente dirigida a sus familias— y de la "vivificación" de la cultura para su operatividad en la reproducción ampliada del sistema social que se despliega en el proceso productivo en que consiste, nos parece evidente que los desajustes cualitativos que estamos examinando tienen significaciones distintas:

- *Educación bien/servicio para el consumo de los alumnos.* La obligatoriedad en el período precedente que desaparece en el nuevo mercado, sustituida para los alumnos por la "obligatoriedad" que se les impone desde la autoridad paterna, en la medida de que esta sustitución funciona para ellos, trasladada al nuevo mercado y a la realización material de sus ofertas, la posible no-demanda de los alumnos oculta profundamente en la etapa común y general, agudizándose, aunque sólo sea por la mayor edad progresiva de los alumnos que no demandan y hasta rechazan la oferta educativa que se les ha-

ce, una de las más fuertes contradicciones del sistema que el estudio de campo y otros indicadores descubre en la falta de motivación para aprender de una parte significativa de los alumnos.

- *Educación/transformación/modelación de los alumnos en tanto oferta a las familias.* Sobre este segundo mercado actúa en todo su rigor y en la medida que se produce, la ruptura del principio “igualdad de oportunidades” y eso pese a que en la oferta de medias se mantiene en el sector público la semigratuidad de la oferta o los precios políticos.

En primer lugar, el punto de partida, donde la igualdad de oportunidades tiene sentido, ya no es común ni igual para todos los que han terminado la etapa común y obligatoria, y en la desigualdad que aquí aparece, el factor “origen familiar” o categoría socioeconómica de las familias se hace presente.

En segundo término, el “lucro cesante” y aun los gastos, pocos o muchos, que para las familias supone el seguir manteniendo a sus hijos en los estudios medios, gastos que se multiplican cuando la opción ha sido la de BUP por la perspectiva de los estudios superiores a la que conduce, actúan de distinta forma según el estrato económico de la familia y como factor disuasorio y discriminante.

La reforma en proyecto, pensamos, retrasará la presencia del problema, pero su solución sólo puede encontrarse si se actúa sobre los condicionamientos económicos de las familias que seguirán siendo determinantes. El salario escolar, visto desde la racionalidad del proceso de producción que ahora vamos a examinar, aparece como la solución más idónea y operativa.

- *Educación en tanto proceso de producción para mantener viva y operativa la ciencia y la cultura en el proceso de reproducción social ampliada.* El sistema educativo reglado así considerado aparece como un sistema productivo cuyo producto final, el que termina ofertándose o integrándose en los diversos “mercados” sociales, no sólo en el mercado de trabajo, en respuesta a una exigencia social sistémica, hace aparecer el más profundo desajuste en el lugar de pasaje que estamos analizando,

ya que en este punto se vierten y adquieren todo su sentido los desajustes anteriores.

El punto esencial para comprender el desajuste, aparece cuando se acepta que el sistema es un sistema de producción y se ensaya, sobre este presupuesto y sobre el proceso de valorización o producción de valor que en él se realiza, situar a los principales agentes que intervienen en el mismo: la fuerza de trabajo enseñante y los alumnos. En el caso de los enseñantes y de la energía que consumen en el proceso, su condición asalariada es la de cualquier otra fuerza de trabajo que se emplea en cualquier proceso de producción de valor, pero en el caso de los alumnos que también consumen o al menos deberían consumir sus energías en el proceso de aprender, tan necesario como el de enseñar para que la valorización se realice, la cuestión es distinta y, precisamente, en este desigual tratamiento económico radica el desajuste que constatamos.

Cierto que al menos aparentemente los alumnos "trabajan" para sí y que en ellos se significa como propio y constituyente de su identidad el "valor" económico que se produce en el proceso, valor que podrán "realizar" en el mercado de trabajo o que les permite integrarse en la sociedad, pero no es menos cierto que esta "inversión" de esfuerzo/energía consumida durante un tiempo que, según los casos, puede ser de tres (FP 1er grado), cinco (FP de 2º grado) y hasta ocho años (BUP-ES), que como valor se incorpora a quien la hace, pero que no empezará a realizarse, si se realiza, hasta algún tiempo después de finalizar el proceso, no todo el mundo está en condiciones económicas para llevarla a cabo y, en todo caso, es dependiente de la decisión familiar salvo en muy contadas ocasiones.

En una sociedad de mercado libre, quien trabaja para sí debe obtener un beneficio al menos suficiente para su subsistencia, o la perspectiva de llegar a obtenerlo en un plazo corto y posible para su capacidad económica, en otro caso no hay empresario ni trabajador autónomo que se arriesgue a la inversión de su esfuerzo y, en su caso, de su capital; parece pues un contrasentido que a la población estudiante se le exija algo que "no funciona" en el mundo adulto y que además produzca extrañeza que lo rechacen y que haya que emplear

la coacción o la persuasión coactiva (sacrificio/promesa) para que el sistema funcione y no aparezca su desajuste más grave en el que concurren, tanto los efectos de la desigualdad socioeconómica, como la desmotivación de los estudiantes.

La solución que se apunta en algunos indicadores del sistema social a este problema de fondo del sistema de enseñanza, es la del salario para los estudiantes (Plan FIP) o los “créditos”, según se admita que el sistema educativo produce para los diferentes subsistemas sociales o para los propios alumnos. A nivel de hipótesis, nos inclinamos a pensar que el subsistema educativo trabaja para los diferentes subsistemas sociales, en unos casos para las unidades familiares, en otros para las empresas y en todos para la sociedad en su conjunto en cuanto sistema, y que por ello es a este conjunto de subsistemas a quien corresponde plantearse el salario-estudiante como la solución mejor a sus problemas.

Fronterizo e íntimamente relacionado con el mercado de las ofertas regladas y en este momento de pasaje se encuentra el *mercado no reglado*, un campo de análisis donde la información estadística es prácticamente inexistente y en ningún caso suficiente y donde, además, la ausencia de una estructura sistémica, debido precisamente a su carácter no reglado, dificulta más su estudio.

En el punto de pasaje de la EGB a la etapa media, la oferta educativa no reglada muestra su capacidad y sus limitaciones. La capacidad expansiva de la iniciativa cuando se la libera de las reglamentaciones, lo que le permite el ajuste y la adaptación a la realidad y a sus posibilidades. La limitación que le imponen “las reglas sociales del juego del mercado libre” de las que sólo puede liberarse por la intervención “atípica” del poder público que las rompe a través de sus ofertas no regladas o, en su caso, por el arbitrio de las subvenciones a la iniciativa privada para dotar a ésta de la capacidad de romperlas.

La variable *titularidad* de la oferta dentro del campo no reglado impone así su presencia para el análisis de la segmentación de sus mercados.

La titularidad *privada* de la oferta educativa no reglada, delimita su mercado (la clientela potencial ante la que se abre) porque su perpetuación en el mercado exige que el precio se ajuste a su

valor de cambio y, por ello, que su clientela tenga la solvencia relativa para adquirirla.

La elasticidad de esta frontera que separa la insolvencia, los componentes complejos de la solvencia que incluyen los factores subjetivos por los que se rigen la distribución de los gastos y las prioridades de los consumos, unidos a las elasticidades de la oferta en sus gradaciones y diversificación de la relación calidad/precio que la despliega en una extensa gama para alcanzar clientelas fuertemente estratificadas, impide cualquier "rotundidad" derivada de una escala de ingresos familiares para definir las clientelas potenciales del sector "privado" de las ofertas educativas no regladas que consideramos. Por el contrario, si nos permite afirmar la incidencia de la variable *socioeconómica* de origen familiar en la conformación de la demanda y que la razón de esta incidencia se encuentra en el precio y que éste deriva de la titularidad *privada* por cuanto que esta titularidad somete a la oferta a las reglas del mercado libre.

Esta conclusión "permitida" nos permite, a su vez, no sólo afirmar la función estratificadora general que tiene este sector de la oferta no reglada en la reproducción social, sino también relacionarla con la evidencia constatada en nuestro estudio de campo y en los realizados por el Equipo IOE, de que la práctica totalidad del segmento de la población adolescente excluido de las ofertas regladas de medias por no haber podido terminar la enseñanza de EGB, está también excluido del mercado no reglado de las ofertas privadas salvo de aquellas que se encuentren subvencionadas por los poderes públicos precisamente para que alcancen a este sector marginado.

En principio, podemos pues admitir provisionalmente que la clientela potencial de las ofertas no regladas privadas coincide con la clientela potencial de la oferta de medias reglada y que actúa sobre ella y por el despliegue de su oferta (relación calidad/precio), en un sentido estratificador y contrario al que aporta la "igualdad de oportunidades".

Situados sobre este punto y sin pasarnos al sector "público" de lo no reglado y excluyendo a los excluidos de la enseñanza reglada en este momento del pasaje, podemos avanzar sobre la variable *tipos de enseñanza*.

La ausencia de una reglamentación que estructure a la oferta no reglada, obliga a establecer su tipología utilizando como elemento referente al sistema reglado y aún dentro de éste a elegir en primer término la vía BUP/ES, en tanto eje central o camino real de la estructura reglada. Los cuatro grupos o "tipos" de enseñanza no reglada ya mencionados responden a este criterio de sistematización.

Los datos cuantitativos que aportamos corresponden a las recogidas de anuncios que se realizaron en los meses de junio y diciembre de 1988.¹¹ En el cuadro siguiente y en cifras absolutas aparecen los datos básicos de esta recogida de información con el fin de que las relativas en las que se basa el análisis tengan un referente de cifras absolutas en que apoyarse.

CUADRO 6

	Andalucía	Cataluña	Madrid	País Vasco	Total
Centros	140	175	275	204	760
Ofertas	203	183	336	235	957
Anuncios	643	861	1.251	429	3.190

El 97,4 % de los centros anunciados en los 3.198 anuncios recogidos y sistematizados corresponden a centros "privados" y sólo, por lo tanto, el 2,6 % de los mismos corresponden a centros públicos. La distribución de los "privados entre los 4 tipos de ofertas consideradas es la siguiente:

¹¹ En 1987, y en los meses de junio y diciembre, se realizó por cada uno de los equipos una recogida de anuncios/ofertas de enseñanza no reglada. Por una parte, se recogió la totalidad de los anuncios aparecidos en cuatro medios de comunicación del ámbito territorial de cada equipo. Por otra, se recogieron los anuncios arrojados a buzones previamente determinados, así como los procedentes de "riegos" en lugares también determinados o "afichados" en escaparates y paredes.

● <i>Ocupacionales</i>	el 2,8 %.
● <i>Complementarias</i>	el 18,4 %.
● <i>De refuerzo</i>	el 63,8 %.
● <i>Formación profesional no regladas</i>	el 15,0 %.

El peso relativo de las ofertas de *refuerzo* del sector privado dentro del sistema no reglado todavía se incrementa con los anuncios que en el mismo período aparecieron de “clases particulares” y que no fueron considerados por no proceder de centros, sino de particulares, y que en conjunto representaron una cifra altamente significativa.

La presencia de esta oferta y su aceptación precisamente en el primer curso de BUP no puede dudarse, aunque probablemente su incidencia aumenta en el segundo curso y disminuye en el tercero.

En el grupo de ofertas *complementarias*, cuya presencia en la muestra de anuncios se sitúa en un 18,4 %, aparecen dos grupos diferenciados: uno formado por la informática, y el segundo formado por el resto.

No resulta fácil dentro del primer grupo, la informática, y lo mismo puede decirse del inglés dentro de las de refuerzo, distinguir en los anuncios las ofertas complementarias y de refuerzo de las de formación profesional u ocupacionales de estas mismas materias, pues de todo hay y aun en el mismo centro y en el mismo anuncio, sin embargo, dominan en el momento de pasaje que estamos considerando un tipo de ofertas relativamente mayoritarias de informática y de inglés, cuya utilidad evidente y manifiesta en los anuncios corresponde a los estudios de BUP que van a iniciarse y cuyos efectos beneficiosos, que van a colocar a los alumnos que las sigan en condiciones más favorables, no se dejarán sentir hasta más tarde (en la enseñanza superior o cuando el alumno se enfrente con el mercado de trabajo una vez terminados sus estudios).

El segundo grupo de ofertas complementarias, en la escasa medida que acceden a producir una demanda manifiesta de alumnos que cursan el primer año de BUP, el estudio de campo realizado muestra que en su casi totalidad, tienen el significado de una especie de “premio” que los padres otorgan a sus hijos cuando son buenos estudiantes, satisfaciendo así su demanda de realizar actividades a su gusto (danza, deportes, guitarra, cerámica, etc.) en las

horas libres y precisamente porque no las necesitan para el estudio reglado.

Conviene, sin embargo, notar que las ofertas complementarias tienen en sus valores de uso, una relación directa con exigencias sociales como "el estar en forma", la "competitividad", o ciertos valores de distinción y estéticos que surgen de determinados subsistemas, lo que matiza fuertemente su aparente condición altruista y desinteresada y aun su función de "premios" con la que en tantas ocasiones se las significa. En todo caso los dos grupos de ofertas anteriores (las de refuerzo y las complementarias) son en su mayor parte compatibles con los estudios reglados y no representan una alternativa, en el momento del pasaje, a estos estudios, otra cosa distinta son los otros dos grupos (los ocupacionales y los de formación profesional no regladas de las ofertas privadas).

Los *ocupacionales* de la oferta privada no reglada representan una minoría del conjunto de esta oferta (el 2,8 %) y se dividen entre la preparación de oposiciones a la que se dedican una buena parte de las academias, y los cursos subvencionados por el INEM dentro del plan FIP. De hecho unos y otros quedan fuera del momento de pasaje y sus clientelas tienen más de 16 años.

El último grupo, *formación profesional no reglada*, es el único, dentro de la oferta privada no reglada, de ofertas alternativas a las de los primeros cursos de las ofertas regladas de BUP y FP, pero su clientela potencial en este mercado de pasaje es realmente pequeño puesto que la mayor parte de cuantos terminan el período obligatorio optan por las ofertas regladas. En realidad estas ofertas se nutren de los abandonos y salidas que se producen a lo largo de los procesos curriculares de las enseñanzas medias regladas.

En el análisis de los mercados de los primeros cursos de enseñanzas medias pudimos comprobar que el desajuste entre las clientelas potenciales y las matrículas no representaba más que el 6,7 % de esas clientelas, cifra que, en su casi totalidad, es de alumnado femenino que termina EGB con el certificado de estudios, y una buena parte de este grupo no se matricula en la enseñanza no reglada, sino que directamente vuelve al sistema familiar siguiendo la ambigua vía de "sus labores".

El *sector público* de las enseñanzas no regladas no se anuncia o al menos no se anuncia con la intensidad del sector privado, por lo que su escasa presencia en la muestra de anuncios no resulta significativa de su presencia real en el sector no reglado.

En el momento de pasaje desde la etapa obligatoria a las enseñanzas medias del sistema reglado, la presencia de una oferta pública no reglada se debe, como ya hemos señalado, a que existe un pequeño pero significativo grupo de adolescentes que sale de la etapa obligatoria sin que logren alcanzar a completar sus ocho cursos y, por ello, sin hacerse acreedores del certificado de escolaridad.

Dentro del propio sistema reglado se establecen algunas ofertas "atípicas" destinadas a este grupo: la enseñanza compensatoria, los cursos de adaptación en la enseñanza profesional, y algunas ofertas de "talleres y granjas escuelas" que articulan centros de formación profesional públicos al lado de sus ofertas regladas, son muestra de este tipo de ofertas a medio camino entre lo reglado y lo no reglado.

Sin embargo, la mayor parte de las ofertas públicas no regladas se realizan fuera del sistema propiamente educativo y por administraciones no educativas. El plan FIP del INEM y los Ayuntamientos (en menor medida las diputaciones y las comunidades autónomas), son los promotores más destacados de este tipo de ofertas, bien directamente, bien a través de subvenciones a iniciativas privadas generalmente altruistas.

La dificultad mayor se encuentra en que esta clientela potencial no tiene o no manifiesta su demanda, y que las ofertas no logran producirla ni en los adolescentes a los que se dirige, ni en sus familias y eso pese al juego de sus valores de uso entre los que se incluye el incentivo económico inmediato (ofertas del plan FIP que incluye un salario).

El grupo descarna el problema de la demanda "0" o de la "no demanda" que, sin embargo, puede pensarse le rebasa y se extiende por el conjunto del sistema educativo reglado, oculto, tanto por la obligatoriedad reglamentada, como por la obligatoriedad "privada" que imponen los padres a sus hijos escolares.

El problema que descubre este grupo es inverso al desajuste de falta de plazas con el que generalmente se enjuicia la no escolarización. En este caso, la falta es de la demanda y el exceso de la

oferta y es en la oferta, pero no por su cantidad sino por su incapacidad de producir demanda, donde aparece el desajuste. El recurso habitual a la obligatoriedad no parece que pueda solucionar este desajuste, ya que traslada sus efectos, a través de la desmotivación y el rechazo de los forzosamente escolarizados, al desarrollo de la oferta material, o proceso de enseñar y a su consumo o proceso de aprender.

A excepción del grupo de *refuerzo* que no aparece significativamente en la oferta pública no reglada, los otros tres grupos están presentes. Su análisis, sin embargo, así como el de las ofertas no regladas en su conjunto, se realizará en el siguiente epígrafe.

● **La reducción progresiva de los mercados reglados a medida que avanza el proceso curricular y la ampliación correspondiente de los mercados educativos no reglados**

Desde el propio sistema reglado no puede hablarse de un desajuste de mercado si todos cuantos han pasado un curso y quieren continuar sus estudios matriculándose en el curso siguiente, encuentran plaza. Desde la demanda la cuestión no puede resolverse de la misma manera, ya que entra dentro de lo posible que este proceso selectivo no permita manifestarse la demanda educativa de los que fracasan y quieren continuar sus estudios reglados y que estas demandas, si es que existen, queden en estado de latencia hasta que quizá encuentren en otras ofertas del sistema no reglado las ofertas educativas en cuyo valor de uso reconozcan el objeto de su demanda.

La doble circunstancia de que fronterizo al sistema reglado exista y se mantenga una oferta educativa no reglada del mismo tipo que escapa a la exigencia que estamos considerando, y que esta oferta tenga un precio de mercado libre, obliga a constatar:

Primero, el desajuste que oculta el sistema reglado. Este desajuste está producido por el mecanismo de selectividad progresiva en que consiste y se manifiesta en la existencia de demandas latentes en los que se ven obligados a abandonar el sistema.

Segundo, los efectos discriminatorios que se producen sobre la población escolar expulsada del sistema reglado debido al precio de mercado de las ofertas no-regladas privadas.

Según las cifras que corresponden a *todo el Estado* y utilizando los indicadores ya señalados, las pérdidas que se producen a lo largo del proceso curricular de BUP/COU representan el 33,9 % de la matrícula de 1º. En FP de primer grado y entre sus dos cursos se pierde el 26,7 % lo que más que duplica las que se producen en cada uno de los pasajes de curso de BUP/COU. En FP segundo grado las pérdidas de sus tres cursos se sitúan en el 37,4 % estando entre las del BUP y las de FP de primer grado. En conjunto y en relación con la matrícula de 8º de EGB en el proceso curricular de las enseñanzas medias se pierde el 50,6 % de la matrícula, siempre a nivel nacional.

Estos mismos datos porcentuales sobre cada una de las *autonomías* aparecen en el cuadro "Resumen de autonomías". Destacan por sus datos especialmente adversos y por este orden las comunidades de *Baleares, Canarias, Andalucía, Castilla la Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana y Murcia*, y por sus mejores resultados *Madrid, País Vasco, Navarra, Aragón y Castilla León*. En general, aunque no sin excepciones, los resultados pueden explicarse por la variable autonómica tal como ya la hemos examinado, combinando el factor socioeconómico y, quizá en menor medida, el sociopolítico de la lengua.

Si consideramos los *mercados donde hay centros de la muestra* pero agregados según la *variable ubicación*, en el cuadro siguiente aparecen los mismos datos aunque referidos al curso 86/87 que es el que para estos mercados hemos considerado. El orden de mejor a peor de sus resultados resulta significativo y acorde con lo que podría esperarse:

Capitales metropolitanas	el 25,8 %.
Capitales de provincia	el 29,2 %.
Comarcas industriales y servicios	el 61,9 %.
Comarcas agrarias	el 70,0 %.
Áreas metropolitanas	el 77,1 %.

En todos los caso se trata de la relación de las “salidas” con las matrículas de 8º de EGB.

CUADRO 7

TIPO DE ENSEÑANZA >	º EGB – repet./ 1º medias	BUP 1º/2º, 2º/3º 3º/COU	FP 1er grad 1º/2º	FP 2º grado 1º/2º/3º	BUP/FP 100=8ºEGB menos rep.
UBICACION v					
Capitales metropolitanas	12,3	21,5	22,2	11,3	25,8
Capitales de provincias	+9,4	14,6	19,5	30,5	29,2
Areas metropolitanas	8,9	48,5	29,0	29,6	77,1
Comarcas indus. y de serv.	8,7	33,4	24,9	38,5	61,9
Comarcas agrarias	+34,5	36,0	+2,9	73,2	70,0

En las “capitales metropolitanas” destacan los buenos resultados de FP de 2º grado en contraste con las “capitales de provincia” que sitúan sus mejores resultados en BUP. Las “áreas metropolitanas” dominadas por su rápido crecimiento demográfico debido a la emigración desde zonas agrarias de escaso desarrollo, ofrecen muy malos resultados en BUP y en FP primer grado, rectificando su posición relativa en el segundo grado de FP, donde ya se ha realizado un fuerte proceso selectivo.

Las mayores pérdidas del sistema se sitúan en los dos primeros cursos de medias, 1º y 2º de BUP y FP de 1er grado, y que tanto en 3º de BUP como en los tres cursos de FP 2º grado los resultados mejoran sensiblemente. Esta inversión en los abandonos, que disminuyen a medida que avanza el proceso curricular y que aparece como un indicador de factores convergentes en los abandonos, confirma la información recogida en los centros de la muestra.¹²

- El “motor” más destacado para que los alumnos continúen en las enseñanzas medias regladas superando las dificultades que para ellos supone el cambio de la enseñanza EGB a los

¹² Son las entrevistas a los profesores y las reuniones con los alumnos las fuentes principales de esta información.

estudios medios, se sitúa, más que en la capacidad de los alumnos, en su interés o motivación en/para el estudio. La desmotivación o el desinterés aparece como un factor destacado del abandono.

- En la demanda de pasaje de EGB a “medias”, dominan las aspiraciones familiares sobre la motivación o la demanda de los alumnos, pero la no-demanda de los alumnos que queda oculta en el momento del pasaje termina imponiéndose en los dos primeros cursos mediante el expediente de “no estudiar” o no consumir la oferta educativa que para ellos han adquirido sus padres.
- El factor socioeconómico familiar es determinante en el resultado de este enfrentamiento entre las aspiraciones familiares a que el hijo continúe sus estudios y la no-demanda de los alumnos: primero, porque las familias con escasos recursos económicos resienten más el sacrificio económico y, por ello, la “inutilidad” probable del mismo, todo lo cual disminuye su resistencia ante la pasividad de sus hijos; segundo, las familias con recursos económicos suficientes tienen más medios para “vencer” la resistencia al estudio de sus hijos, porque pueden utilizar ofertas de segunda oportunidad o las de refuerzo en el sistema no-reglado; tercero, el ambiente familiar y social aparece como un estímulo externo para que se despierte el interés de los alumnos.

En íntima relación con estos factores está la diferencia que en las ratios de “abandonos” aparece aplicando la variable *titularidad*. Los mejores resultados del sector *privado* o el menor número de abandonos que se producen en este sector de la enseñanza reglada de medias parecen deberse a las diferencias de los orígenes socioeconómicos de su clientela, más que a la *calidad* de la enseñanza que imparten o a una mayor *capacidad* de sus alumnos. A los tres elementos señalados en los párrafos precedentes, se añade el contenido de la organización de la oferta material en los centros privados derivado de que el producto que estos centros, por lo general, ofrecen es “el del trabajo sobre los alumnos para su modelación”, producto que se oferta directamente a las familias y en el que los alumnos son tan sólo el objeto, organización del despliegue

material de la oferta en la que se prima los aspectos de disciplina sobre los estrictamente pedagógicos, dando por supuesto el desinterés de los alumnos y enfrentándose a él directamente.

Los elementos que estamos señalando actúan de forma invertida sobre la variable *sexual*, hasta el punto de que pese a que en general y como ya hemos constatado las alumnas tienen mejores resultados que los alumnos, en la ratio de los abandonos, en general también, superan las cifras de aquéllos, descubriéndose así cómo la presión familiar sobre los hijos disminuye en el caso de las hijas y aun, quizá, que en muchos casos actúa de forma inversa, apareciendo una vez más el profundo arraigo en las familias de la discriminación sexista.

En resumen, si a nivel de todo el Estado las pérdidas o abandonos en la etapa de medias del sistema reglado se sitúan en el 50 % de los efectivos, las diferencias constatadas entre BUP y FP, entre la enseñanza privada y la pública y las que se observan según las características del lugar donde se ubica la oferta, diferencias que se sitúan entre pérdidas del 20,0 en los puntos mejores, y del 80,0 % en los peores, nos permiten afirmar la persistencia de los factores discriminatorios apuntados y el profundo desajuste del sistema reglado con su objetivo de que la selectividad se fundamente en el éxito personal de los mejores.

El eje donde se sitúa a nuestro entender la clave determinante de la selección/abandonos, se encuentra en la relación concurrente de dos procesos: la desmotivación de los alumnos (el factor más importante que lo determina es la exigencia de un esfuerzo –inversión/trabajo– sin una compensación económica inmediata tal como es lo habitual y dominante en una sociedad de mercado), y la presión familiar sobre los alumnos para que consuman la oferta (estudien). Los factores discriminatorios actúan sobre uno u otro proceso reforzándolo o disminuyendo su incidencia.

La solución sistémica de este desajuste que consiste en la entrega de su solución a la iniciativa privada del *mercado educativo no reglado*, y pese a la incipiente presencia en él del sector público, agrava los efectos discriminatorios que hemos señalado.

La clientela potencial del mercado educativo *no reglado* en el tramo de “medias”, la conforman tanto la población escolarizada en las enseñanzas medias regladas y sus familias, en la medida en que el despliegue de su oferta material (procesos de enseñar y de

aprender) conlleva insatisfacciones de las que nacen nuevas demandas latentes que el sistema reglado no satisface, como la población que no llega a escolarizarse en el sistema reglado y la que en su desarrollo curricular se desescolariza por diversas causas.

Para la clientela potencial "escolarizada" y a lo largo del currículum reglado de las enseñanzas medias, el sistema no reglado despliega dos tipos de ofertas: las de *refuerzo* y las *complementarias*, ambas compatibles con la escolarización reglada y ambas en su generalidad de titularidad privada y dirigidas a la población escolarizada en BUP/COU.

Para la población no escolarizada en el sistema reglado de medias, bien por no haberlo iniciado después del período común y obligatorio, bien por haber salido prematuramente del sistema en su proceso selectivo, el sistema no reglado se despliega en las ofertas *ocupacionales* y las de *formación profesional no reglada*.

Una primera sistematización del campo de análisis, de acuerdo con la primera aproximación realizada, nos lleva a la siguiente clasificación de las ofertas no regladas según el tipo de enseñanza y su titularidad:

- Primero.* Ofertas de refuerzo sobre el eje del sector privado, pero analizando la débil intervención del sector público.
- Segundo.* Ofertas complementarias de titularidad privada y ofertas complementarias de titularidad pública.
- Tercero.* Ofertas de formación profesional no regladas de titularidad privada y ofertas de formación profesional no regladas de carácter público o el mecanismo de intervención de los poderes públicos en el mercado de formación profesional "libre".
- Cuarto.* Ofertas ocupacionales sobre el eje de la titularidad pública y papel dominante de la oferta del INEM y su relación con la oferta de titularidad privada sobre el arbitrio de las subvenciones.

1º) *El mercado de las ofertas de refuerzo*

En primer lugar, parece muy dudoso que el sujeto de estas demandas sea el alumno con dificultades, que sea éste el que re-

clame una ayuda que le supone un mayor esfuerzo, esfuerzo que, en principio, se ha negado a realizar en el consumo de la oferta reglada correspondiente. Todo hace suponer que la clientela potencial de estas ofertas son los padres de los alumnos con dificultades y no éstos, y que es a aquellos a quienes se dirigen estas ofertas y que su valor de uso más esencial es vencer la resistencia de los hijos al estudio, su falta de motivación (demanda) o de capacidad (más tiempo, más intensidad o una dedicación individualizada). Su presencia descubre un desajuste del sistema reglado, pero este desajuste se produce no entre la demanda de los alumnos y la oferta de servicio que a ellos se dirige, sino en el segundo mercado, aquel en que deben encontrarse las demandas de los padres para que modelen a sus hijos y las ofertas del sistema de modelarlos.

Este segundo mercado de la enseñanza reglada que está en la base del que ahora estamos considerando, es un mercado "corrector" del principio de "igualdad de oportunidades" por cuanto que modifica el libre juego de la libertad individual de los alumnos que permite que la selección progresiva a partir de una igualdad de partida, se realice sobre los que se esfuerzen (quieran y puedan), y que esta modificación se haga por criterios no individuales (en este caso familiares) fuertemente inducidos por la variable socioeconómica discriminatoria.

Si nos basamos en el análisis de la muestra de anuncios de ofertas educativas de medias no regladas, realizada en la segunda etapa de la investigación, podemos comprobar el peso de este grupo de ofertas en la enseñanza no reglada:

453 centros de los 727 que se anuncian (el 62,3 %) ofertan "refuerzos", y de las 957 ofertas educativas no regladas distintas sistematizadas en los 3.190 anuncios recogidos, 561 (el 58,6 %) son ofertas de refuerzo dirigidas a los escolares (sus familias) de BUP/COU.

Aun cuando estos porcentajes de presencia relativa de las ofertas de refuerzo dentro del conjunto de ofertas no regladas no puedan considerarse representativos, ni ha sido esa la intención de esta metodología, sí tienen un fuerte carácter significativo y muestran la dominante incidencia discriminatoria de la enseñanza no reglada sobre el sistema reglado que completan.

Si aplicamos sobre la muestra la variable *ubicación territorial de los centros*, se constata que la necesidad de encontrar mercado para sus ofertas favorece a los grandes centros de población: el 44,8 % de los centros están ubicados en Madrid o en Barcelona, el 34,0 % en capitales de provincia, y el resto por partes iguales se distribuyen entre municipios no capitales donde dominan la industria y/o los servicios (10,6 %) y los agrarios (10,6 %).

Por otra parte si distribuimos por sus contenidos las 561 ofertas de refuerzo anunciadas, aparece una fuerte dominación de las enseñanzas de idiomas (el 48,0 %) y entre ellas las de inglés, seguidas de las ofertas de refuerzo en lengua y letras (el 23,4 %) y las ofertas globales de BUP/COU (el 21,2 %), y muy a distancia las de "técnicas de estudio" (el 4,8 %) y las de matemáticas y ciencias (el 2,1 %). Las clases particulares que se anuncian, no consideradas en esta muestra de anuncios, alteran el orden expuesto, ya que después de los idiomas son las matemáticas las más ofertadas.

Por último, la débil presencia del sector público en este tipo de ofertas puede constatarse en la información recogida en 18 ayuntamientos sobre los cursos que ofertan. De los 1.150 cursos ofertados por estos ayuntamientos, sólo el 12,0 % (159 cursos) se clasificaron por su temática de "refuerzo", y todavía 105 eran de idiomas y muchos de ellos no precisamente dirigidos a la población de medias.

La acción de los poderes públicos frente a la incidencia visiblemente discriminadora de las ofertas privadas de refuerzo en el mercado no reglado, para evitar la degradación del principio de igualdad de oportunidades que implican, no se realiza a través de la producción de ofertas no regladas "gratuitas" de este mismo tipo, sino mediante la reforma del sistema reglado y especialmente la modificación de los programas, ensayando que disminuya la necesidad de los refuerzos (la tendencia a suprimir los "deberes" y las "tareas" a realizar fuera del centro de enseñanza, es ejemplar de esta acción correctora de los efectos de este mercado).

2º) *El mercado no reglado de las ofertas complementarias*

Examinando en primer lugar el sector privado de estas ofertas no regladas, en la muestra de anuncios constatamos que el gru-

po “complementarias” ocupa la segunda posición (el 19,5 % de los centros anunciados ofertaban “complementarias” y estas ofertas representan el 20,9 % del total), aunque muy distanciado del grupo de “refuerzo” ya examinado (el 62,3 % de los centros y el 58,6 % de las ofertas).

No deja de ser significativo que el 81,8 % de los centros de la muestra y el 79,5 % de las ofertas, correspondan a los mercados fronterizos y complementarios (ofertas de refuerzo + complementarias) con la enseñanza reglada de BUP/COU, cuando todos los indicadores (entre ellos el propio análisis sobre el que se sitúa el proyecto de reforma) muestran que el mayor desajuste del sistema reglado se produce en FP (especialmente la de primer grado). La relación indudable que aparece entre las insatisfacciones que se producen en el sistema reglado y las demandas latentes que se encuentran en la base de las ofertas no regladas, relación que provocaría una presencia mayoritaria de ofertas no regladas de FP y ocupacionales, en el sector privado de la enseñanza no reglada sufre una fuerte distorsión debida a la sensibilidad de este sector al factor “estratificación social” y a la solvencia de la demanda, afirmándose una vez más su carácter discriminatorio y corrector de la “igualdad de oportunidades”.

La distribución de la oferta “privada” de la muestra entre los distintos subgrupos en que hemos dividido las ofertas complementarias, es la siguiente:

Informática	54,5 %
Deportes, gimnasia	10,0 %
Imagen, sonido	7,0 %
Teatro, danza, expresión corporal	6,5 %
Diseño, dibujo	6,0 %
Música, instrumentos musicales	3,0 %
Artes plásticas	2,0 %
Hogar, cocina, corte y confección	1,5 %
Otros	9,5 %

La presencia absolutamente dominante de la “informática” en este grupo de ofertas y del “inglés” en el grupo de refuerzo (las dos ofertas juntas representan el 49,7 % de las ofertas complementarias y de refuerzo unidas y el 39,5 % de *todas* las ofertas de

la muestra, incluyendo las ocupacionales y las de formación profesional), muestra, si aceptamos como referente el mercado “libre”, que el desajuste del sistema reglado más resentido por sus clientelas “solventes” está en la enseñanza de estos dos “lenguajes”, a los que hoy parece que esta clientela asigna la importancia que tradicionalmente asignaba a la “lengua” y a las “matemáticas”.

La alfabetización y las “cuatro reglas” como ruptura de clase, el progreso en el conocimiento y profundización de la lengua como base de la posición social estratificada, y el progreso y profundización en el conocimiento de la lógica matemática como eje del ascenso en la estructura social ocupacional, generalizados y sometidos a la “igualdad de oportunidades” por la intervención del poder público, han perdido buena parte de su eficacia discriminadora. El mercado “libre” no reglado, disciplinado por el valor de cambio, nos muestra los nuevos puntos de ruptura, las nuevas bases y los nuevos ejes de la estratificación social y ocupacional, y donde el privilegio sitúa su estrategia ofensiva/defensiva para conservarlo.

Las posiciones relativas que ocupan el resto de los subgrupos de estas ofertas complementarias, muestran también algunos elementos esclarecedores. “El estar en forma” física, otros lenguajes —la imagen y el sonido—, marcan con su presencia en las ofertas privadas no regladas tendencias que señalan a factores y componentes del “ser-élite”. Las preferencias familiares al elegir las formas y los modos de premiar el buen comportamiento educativo de sus hijos en el sistema reglado, sólo son gratuitas en la apariencia, responden a intereses en los que la “distinción” y la “diferencia” (la “clase”) tienen un alto valor económico.

La variable *territorial* en este grupo de ofertas refuerza el análisis efectuado. La distribución porcentual de las ofertas de este grupo de la muestra entre los tipos de ubicación de esta variable es la siguiente:

Capitales metropolitanas	62,0 %
Capitales de provincia	30,3 %
Municipios no capitales	7,7 %

Las diferencias son todavía más acusadas a favor de las grandes concentraciones urbanas que las que señalamos para el grupo de refuerzo.

La presencia del sector *público* en este grupo de ofertas es más fuerte que en el grupo anterior y está protagonizada por las Administraciones locales.

Tomando como base de información los 18 Ayuntamientos de la muestra, constatamos que el 60,4 % de sus ofertas (695 sobre 1.150) pertenecen a este grupo de ofertas complementarias.

Por otra parte, la distribución entre los distintos subgrupos de las ofertas municipales complementarias cuyos contenidos hemos podido conocer (674 de las 695 de la muestra), es muy distinta de la ya analizada de la oferta privada complementaria: Las ofertas de "informática", protagonistas en las ofertas privadas (54,5 %), en las ofertas municipales se sitúan en los últimos puestos, sólo 6 ofertas (el 0,9 %) pertenecen a este subgrupo y es el grupo de "teatro, danza y expresión corporal" el mayoritariamente ofertado (324 cursos que representan el 48,1 % del total, en la oferta privada representan el 6,5 %).

Esta diferente presencia según la titularidad en estos dos grupos (informática, teatro), resulta altamente significativa. El campo de las insatisfacciones convertidas en demandas de los padres de los alumnos del sistema reglado al que responden las ofertas privadas, es sustituido en las ofertas de titularidad pública municipal por un nuevo campo donde priman los "deseos utópicos" de la "renovación pedagógica" a los que se han mostrado muy sensibles muchas corporaciones municipales. La creatividad, el juego, el trabajo en equipo y una concepción "positiva" del tiempo "libre" que supera tanto su contenido "utilitario" como el tradicional de simple recuperación de las energías consumidas en el esfuerzo útil para reiniciar el ciclo, se encuentran en la base de esta preferencia municipal en sus ofertas complementarias, que buscan producir una respuesta, crear la demanda en los vecinos, sobre todo en las nuevas generaciones a las que, por otra parte, se busca apartar de otras ofertas de consumo dirigidas también a llenar su tiempo de ocio.

La presencia paralela y similar a las del sector privado de las ofertas del grupo "ejercicio físico y deportes" (oferta municipal 12,6 %, oferta privada 10,0 %), muestran la común preocupación en esta materia, aunque sea muy distinta la forma de enfrentarse con la misma. Las ofertas municipales tienen una mayor amplitud y mejores instalaciones y por sus precios políticos un fuerte conte-

nido “igualatorio” y sus instalaciones a diferencia de las del sector privado siempre están abiertas a los cursos que se imparten en la enseñanza reglada.

La variable *ubicación* en estas ofertas municipales complementarias se encuentra condicionada por las diferencias considerables que existen en los presupuestos municipales. En los ayuntamientos rurales de la muestra no hay ofertas de este grupo y la casi totalidad se concentran en las capitales de provincia y metropolitanas.

3º) *El mercado de las ofertas no regladas de formación profesional*

Aun cuando la formación profesional no reglada, en principio aparece como una oferta “alternativa” de la formación profesional reglada, los datos generales y el trabajo de campo nos llevan a situarla en términos de “sucedáneo”, o, quizá, de “segunda oportunidad”, más que como una oferta concurrente en el mismo mercado.

La variable *titularidad* separa el mercado del grupo de ofertas de formación profesional no regladas en dos sectores: el privado y el público, siendo claramente dominante el primero sobre el segundo. En ambos se constata la creciente presencia de la intervención en este mercado del plan FIP (ofertas ocupacionales del INEM) por la mediación de las subvenciones y de los conciertos. La frontera no siempre clara entre la formación profesional y la formación ocupacional (preparación para el ejercicio de una profesión y preparación para el ejercicio de un empleo o puesto de trabajo concreto), permite que algunas ofertas de centros privados y públicos de formación profesional no reglada se acojan a las subvenciones y a los conciertos del plan FIP ya que así no sólo se aseguran una clientela que de otra forma no tendrían (las ofertas acogidas no sólo son gratuitas sino que además y en algunos casos están becadas), sino que además permiten sufragar los gastos de profesores y en ocasiones “salvar” negocios de otra forma imposibles.

El sector *privado* de este grupo le conforman además de los centros y academias que ofertan enseñanzas de formación profesional fuera del sistema reglado, el importante y significativo gru-

po de centros de "enseñanzas a distancia". En el trabajo de campo se constató la gran diversidad de centros y academias y la gran diversificación de las ofertas presentes en el mercado, su ajuste a las capacidades económicas estratificadas (de medias a bajas) de su clientela potencial procedente del proceso selectivo de la enseñanza reglada.

Si tomamos como fuente de información la muestra de anuncios, comprobamos que de las 727 ofertas anunciadas, 108, es decir el 14,9 %, corresponden a este grupo, lo que nos acerca a su importancia relativa en el mercado de las ofertas privadas de enseñanzas medias no regladas.

La distribución de las 108 ofertas de este grupo de formación profesional no reglada entre los distintos subgrupos, señala una clara mayoría de las profesiones femeninas (los subgrupos mecanografía, taquigrafía, azafatas, moda y belleza, representan por sí solos el 58,7 % del total de las ofertas), lo que puede interpretarse como expresión de una discriminación sexista fuertemente asentada en la estructura familiar que ofrece una fuerte resistencia a que los hijos varones abandonen el sistema reglado, en tanto que para sus hijas, y pese a sus mejores resultados escolares, las dirigen hacia lo no reglado y las profesiones cortas estrictamente femeninas.

Para este grupo, gracias a la obligación de registro de los centros ofertantes en las delegaciones provinciales, tenemos una segunda fuente de información precisamente en esos registros. 18 Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia (territorio MEC) contestaron a la petición de información que solicitamos, y a esta información corresponden los siguientes datos.

Los centros registrados son 449 y las ofertas que se especifican en la información (no todas las delegaciones las especifican) son 560.

La ubicación de los centros según la variable *territorial* muestra que un 11,8 % tienen su sede en la capital metropolitana (Madrid), el 61,9 % en capitales de provincia, un 19,8 % en municipios cuyas actividades dominantes son industriales y/o servicios y 6,5 % restante en municipios predominantemente agrarios.

Sobre las 162 ofertas en las que pueden distinguirse los subgrupos, aparecen 83 de mecanografía, taquigrafía y secretariado, 7 de azafatas y 44 de moda y belleza, lo que representa el 82,7 %

del total, confirmándose así en esta fuente lo ya señalado más arriba sobre la incidencia de la variable sexual en las ofertas de este grupo.

En el mercado educativo no reglado y especialmente en este grupo de ofertas de formación profesional de titularidad privada, aparecen con singular relevancia las ofertas de enseñanzas a distancia que realizan centros privados especializados en este tipo de ofertas.

De los 82 centros de enseñanzas a distancia autorizados por la Administración educativa, en 1988, 80 estaban agrupados en la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia (ANCED), la información que sigue tiene como fuente la documentación proporcionada por esta asociación, información que hemos sistematizado para su análisis siguiendo los criterios generales de la investigación.

Los centros asociados no sólo ofertan cursos de formación profesional no reglada. De los 1.208 cursos ofertados, 67, el 5,5 % son propiamente "ocupacionales" de preparación para oposiciones, 159, el 13,2 % "complementarios" de diversos subgrupos pero con una clara dominación de los de "informática" (111 cursos que representan el 70,0 % de los mismos) y 177, el 14,7, de "refuerzo", donde se acusa la presencia mayoritaria de los idiomas (112 cursos, el 63,3 % del grupo). Sin embargo, 805 cursos que representan el 66,6 % del total de cursos ofertados por los centros de enseñanza a distancia son de formación profesional no reglada, aunque siempre en la difícil frontera que los separa/acerca a los ocupacionales, tanto que puede señalarse un concierto entre ANCED y el INEM relativo a la inclusión en el plan FIP de una parte de los cursos ofertados. La información sobre los distintos subgrupos que analizaremos tienen como referente esos 805 cursos de formación profesional no reglada.

La importancia de los centros de enseñanza a distancia y dentro de ellos del ANCED, en el mercado no reglado, se deriva de su matrícula:

280.000 alumnos inscritos en 1988, de ellos 273.453 en los centros asociados (ANCED). Es evidente que no todos estos alumnos pertenecen a los grupos de edad que son objeto de la investigación. Las respuestas recibidas a una campaña realiza-

da en TVE en los meses de enero/febrero de 1988 por ANCED nos ofrecen un indicador de la significativa presencia de jóvenes.

Sobre las 1.180 respuestas recibidas el 54,0 % fue de menores de 25 años (los comprendidos entre 16 y 20 años representaron el 20,6 %). Por otra parte, esta misma fuente nos proporciona la división de las respuestas según los estudios realizados por los demandantes:

Ningún estudio	5
Primarios	105
EGB	269
BUP	198
FP1	94
FP2	94
COU-medios	243

Estos datos ponen en relación este tipo de ofertas con las enseñanzas regladas, confirmando que las ofertas no regladas de este grupo se nutren de las insuficiencias y desajuste del sistema reglado.

En las memorias de ANCED se señala que los abandonos en sus enseñanzas se sitúan en el 46,0 % de la matrícula, y los "diplomas" en el 19,0 %. Resultados muy por debajo de los que se registran en cualquiera de los tipos de enseñanzas regladas incluidos los de FP1, y que muestran las dificultades que se añaden a la enseñanza (desarrollo de la oferta material), debidas, pensamos, a las condiciones técnicas de este tipo de enseñanzas.

La distribución de los cursos de formación profesional en los centros asociados (ANCED), ateniéndonos a su contenido profesional (familias profesionales), constatamos que la mayoría, 539 que representan el 65,7 % del total, son profesiones del sector "servicios". El 22,1 % corresponden al sector "industrial", el 8,2 % al sector "agrario" y el 4,0 % a la "construcción". Los cursos más numerosos son los de "formación empresarial" el 10,7 %, seguidos de los de "contabilidad y cálculo" (9,4 %), "administración y comercio" (6,2 %), "ventas y comercio" (7,2 %). Esta distribución ofrece un indicador de una presencia entre los demandantes de familias (hijos de) de pequeños empresarios individuales.

No existen datos sobre la residencia de los alumnos según la variable *territorial*, por lo que no se puede confirmar la hipótesis de que una buena parte de la clientela de estas ofertas tiene su residencia en municipios y comarcas agrarias con una escasa presencia de ofertas ubicadas en sus lugares de residencia. Únicamente y en las respuestas de la campaña de TVE, se constata una presencia mayoritaria de Andalucía (420 de las respuestas, el 35,6 %, procedían de esta comunidad autónoma) y 151, el 12,8 %, de otras comunidades también predominantemente agrarias (Galicia, Extremadura y las dos Castillas).

La presencia de los poderes públicos a través de sus ofertas institucionales en este grupo no reglado de "formación Profesional", siempre con la ambigüedad de su situación fronteriza con las ofertas ocupacionales por la presencia del INEM y la inclusión en el plan FIP de una parte de estas ofertas, se constata en la muestra de ayuntamientos, donde sobre las 1.150 ofertas que realizan, 237, el 20,6 %, pertenecen a este grupo. Su distribución entre los distintos subgrupos marca una diferencia muy acusada con la distribución de las ofertas privadas de la muestra de este mismo grupo:

Mecanografía, taquigrafía, secretariado .	5,1 %
Contabilidad	10,2 %
Azafatas	10,5 %
Moda, belleza	10,5 %
Animadores sociales, monitores	6,3 %
Otros	57,4 %

Los subgrupos profesionales "femeninas", que en el sector privado representan cerca del 60,0 %, en el sector público sólo representan el 26,1 %, y significativamente aparecen las profesiones de animadores sociales y monitores, respuesta institucional de tipo "educativo" a la presencia de grupos de jóvenes marginados, política a la que ya hemos hecho referencia al tratar del mercado de pasaje y del grupo que no termina el ciclo obligatorio de EGB.

En resumen, puede afirmarse que la intervención del poder público en el mercado de la formación profesional no reglada, además de su función reglamentaria de control señalada, se centra, más que en la formación profesional propiamente dicha, en el campo de lo ocupacional y apoyada en el plan FIP. La situación

del mercado de trabajo y los problemas que aparecen por el embolsamiento de jóvenes en situación de paro, van creando una red de ofertas públicas que derivan desde la formación profesional no reglada hacia las ofertas de formación ocupacionales objeto del siguiente epígrafe.

4º) *Las ofertas ocupacionales públicas
y la creación de un nuevo mercado educativo*

El último grupo de ofertas no regladas, las ocupacionales, señala al espacio/tiempo, en principio socialmente vacío, que deja el desajuste entre el subsistema educativo y el resto de los subsistemas sociales en el pasaje de las nuevas generaciones desde el subsistema familiar a la sociedad adulta, pasaje que se organiza socialmente por el sistema educativo dentro del más amplio proceso de reproducción social.

En una primera apreciación, el desajuste que produce el espacio donde aparecen en ebullición insatisfacciones, temores, inseguridades y desesperanzas de la población desescolarizada (y de sus familiares) que no encuentra el mecanismo de integración en otros subsistemas sociales, se califica de coyuntural y, en consecuencia, se aplican remedios también coyunturales (tratamiento de esta población como "parada"), pero como el espacio se consolida y se afirma en la estructura, su problema va reclamando soluciones sistémicas.

El grupo de ofertas educativas ocupacionales se va configurando no sin vacilaciones como una de estas posibles soluciones al tratar de convertir ese magma de descontentos y de insatisfacciones en demandas educativas ocupacionales y, a partir de éstas y de las ofertas ocupacionales que las producen, crear el mercado educativo ocupacional (distinto al formativo profesional) donde se asiente, por la intervención del poder público, un nuevo subsistema educativo capaz de organizar ese espacio/tiempo en una estructura de tránsito entre el subsistema educativo propiamente dicho y el resto de los subsistemas sociales de integración y de acogida. El camino no ha hecho más que iniciarse pero apunta en esa dirección.

Teóricamente si no existiera el desajuste, la población al desescolarizarse, reconocería el contenido de sus necesidades y la

forma normalizada de satisfacerlas en las "ofertas" de empleo y en el abanico de "proposiciones" que abren ante ellos los diferentes subsistemas sociales para su integración en el mundo de los adultos (y las "proposiciones matrimoniales" no son ciertamente menos importantes para las desescolarizadas que las demandas enrarecidas del mercado de trabajo). El desajuste permanentiza la insatisfacción cuyo objeto (bien capaz de satisfacerla, el puesto de trabajo etc.), sin embargo, existe aunque no para ellos.

La solución que se apunta a través de las ofertas ocupacionales para la población desescolarizada y todavía no integrada en un subsistema de acogida, es la de sustituir el objeto (bien/oferta de un puesto de trabajo) donde hoy reconocen el contenido de su insatisfacción, por otro (la oferta educativa de formación ocupacional) cuya adquisición le es posible. El discurso donde esta solución adquiere sentido hace desaparecer el desajuste del lugar donde se produce creando un nuevo subsistema de transición que da significado estructural al espacio/tiempo que el discurso anterior significaba de desajuste coyuntural y a sus habitantes de "estudiantes" en lugar de "parados" con el que estaban significados.

El análisis de las ofertas ocupacionales presentes en el mercado y de este mercado incipiente que se desarrolla por la iniciativa pública, aunque al margen del sistema reglado, adquiere a partir de lo expuesto especial relevancia, ya que lo sitúa en el centro de la polémica actual sobre el paro y el empleo juvenil.

A diferencia de los grupos anteriores, en la enseñanza no reglada "ocupacional" domina la oferta pública, aunque la privada conserva sus posiciones en uno de los subgrupos donde tradicionalmente ha tenido la iniciativa, el de preparación para concursos y oposiciones, y trata de ocupar un espacio en el nuevo mercado a través de acuerdos, conciertos y subvenciones.

En la muestra de anuncios el 3,3 % de las ofertas privadas (24 cursos) se situaban en este grupo ocupacional y de ellas, 9 son de cursos subvencionados por el INEM dentro del plan FIP, y 15 de preparación de oposiciones. En los datos aportados por las Delegaciones provinciales sobre centros privados inscritos de formación profesional no reglada, 10 ofertas entre 659 son de preparación de oposiciones. Y, por último, en la enseñanza a distancia (información de ANCED) 58 cursos, el 4,8 % del total, se encuentran en el grupo ocupacional y todos son de preparación de oposi-

ciones, por otra parte, en su memoria anual de 1988, ANCED hace constar que ha renovado el acuerdo con el INEM aunque no especifica los cursos subvencionados. Este conjunto de información confirma lo dicho respecto a la posición del sector privado en este grupo de ofertas.

La oferta pública ocupacional tiene por eje primero el plan FIP del INEM, aunque a su lado se empiezan a estructurar redes de ofertas promovidas por las comunidades autónomas y sus consejerías de Educación y/o Trabajo y también ciertas ofertas locales de los ayuntamientos. En todas ellas conviene destacar la presencia de los "Fondos Europeos" como elemento clave de financiación y el hecho de que el espacio/tiempo donde se sitúan y la población a la que principalmente se dirigen, dónde y a quiénes pretenden estructurar, no es ni una cosa ni otra: ni fábrica ni escuela, ni trabajador ni estudiante.

La primera cuestión que se plantea es la de si esta oferta y la actividad educativa que desencadena es la solución al problema social del que nace, y si este problema es el de una falta de preparación/aprendizaje de la población a la que se dirige, lo que supondría que en el mercado de trabajo existen demandas de fuerza de trabajo sin las ofertas correspondientes de las calificaciones requeridas, en tanto que no hay demandas para las bajas o desajustadas calificaciones de este grupo de población. Los datos generales del mercado de trabajo nos llevan a pensar que si bien es cierto el segundo de los dos puntos (que no hay demandas para las bajas o desajustadas calificaciones de este grupo de población), no es cierto el primero (que exista una demanda excedente para las calificaciones cuyo aprendizaje se ofrece), ya que en el mercado de trabajo y salvo en contadísimos mercados sectoriales de ciertas profesiones, lo excedente es la oferta de fuerza de trabajo y lo escaso es su demanda. La cuestión, por lo tanto, parece que es otra.

Puede pensarse con razón que en una situación del mercado de trabajo como la que actualmente existe, el paro y el desempleo se concentra y se ceba en los peor preparados y que el grupo que estamos considerando, por su salida prematura del sistema educativo, forman parte de esos "peor preparados". La oferta que estamos considerando tendría por objeto no ya solucionar el problema social y global del desajuste, sino simplemente el problema del grupo y de la discriminación que para ellos supone el estar peor pre-

parados, colocarlos en unas condiciones competitivas a la hora de encontrar empleo. En este caso se trataría de una oferta relacionada con la "igualdad de oportunidades", lo que explicaría tanto la escasa presencia de la oferta privada, como la presencia dominante de la pública, y que ésta tendencialmente ensayara convertirse en un sistema "compensatorio" paralelo, cubriendo el fallo o desajuste, no de la totalidad del sistema educativo con el sistema de trabajo, sino del mecanismo público de la intervención del mercado educativo para desarrollar la "igualdad de oportunidades" como elemento racionalizador de la producción de la reproducción social.

Por último, puede también pensarse que el problema es otro, que el problema que trata de resolver esta nueva oferta es un problema de estructura de la población activa derivado de los cambios que al sistema productivo exige su desarrollo y no su crisis.

Por una parte, aparece un desajuste cuantitativo. La población activa es excesiva, como lo "cantan" las cifras de paro que ya ni siquiera, dada la segmentación del mercado de trabajo, tienen la función tradicional de "ejército de reserva". Por otra, existe un desajuste cualitativo provocado por la rapidez del desarrollo técnico.

Para la solución del primer problema, al lado de algunas medidas que tropiezan con una fuerte resistencia de los trabajadores y de sus organizaciones, la de modificar reduciendo (o aumentando, según los casos y las necesidades) la población en edad activa que busque trabajo aparece como la más idónea y probablemente la más barata. Un mecanismo eficaz de reducción cuantitativa es "trabajar" sobre el sistema educativo y no sólo ampliando la edad de los períodos comunes y obligatorios del sistema reglado, sino también sobre la producción y la multiplicación de las ofertas regladas y no regladas para una población en tramos de edad donde el paro señale un mayor desajuste en la población activa. La eficacia de estas ofertas en producir una demanda educativa actúa directamente reduciendo la población activa en su parte desajustada (el paro).

Para la solución del segundo problema de la población activa, su desajuste cualitativo provocado por la rapidez de los cambios técnicos, la formación ocupacional como nuevo campo para la producción de ofertas/demandas educativas, muestra su eficacia

por cuanto que señala la adaptación del sistema educativo a la rapidez del cambio tecnológico. A la formación profesional añade un período de adaptación y de acercamiento al puesto de trabajo concreto porque es ahí donde los cambios tienen consecuencias y donde las modificaciones en el aprendizaje pueden producirse con la rapidez necesaria.

El problema en este caso, es de "movilidad" interna de la fuerza de trabajo en las estructuras de producción, movilidad no sólo entre puestos de trabajo sino del contenido del trabajo en el mismo puesto. La rigidez de las plantillas agravada por la resistencia de los propios trabajadores y sus organizaciones a los cambios por cuanto que ponen en peligro conquistas obreras (la seguridad del puesto de trabajo), unido al costo que para las empresas suponen los procesos de reciclaje que exige la movilidad, inducen a que los poderes públicos tomen cartas en el asunto y a que asuman a través de la producción de ofertas de formación ocupacional este problema. La complejidad del campo en el que se imbrican aspectos de formación con aspectos de empleo y de trabajo, intereses contradictorios de una población trabajadora empleada a la que perjudica la movilidad y de una población que aspira a serlo y a la que la movilidad beneficia, coloca el campo de este mercado educativo que ahora se inicia impulsado desde los poderes públicos, en el centro de una polémica que no ha hecho más que comenzar.

La cuestión relativa al órgano de la Administración que asume la reglamentación y la producción de esta oferta ocupacional parece resuelta ya que es el INEM (Ministerio de Trabajo) quien toma la iniciativa, sin embargo, la cuestión no lo está definitivamente ya que el Ministerio de Educación, pensamos, no renunciará a incluirla en el sistema reglado tan pronto como tenga la ocasión para hacerlo. De momento, sin embargo, analicemos el plan FIP.

El plan FIP en 1986 inició 17.642 cursos (el 148,2 % más que en 1985), con un total de 283.684 alumnos (el 166,4 % más que en el año anterior). Los cursos terminados durante ese año 1986 fueron de 13.119 frente a los 4.989 terminados en 1985. Estas cifras son elocuentes tanto de la presencia cuantitativa del plan dentro de la enseñanza ocupacional no reglada (por el Ministerio de Educación), como del crecimiento extraordinario de esta oferta que se encuentra en plena expansión.

El plan, sin embargo, no se dirige únicamente a la población que nos interesa (menores de 25 años), así nos encontramos que entre los 168.325 alumnos que terminaron su formación con evaluación positiva, este grupo de edad representó el 56,4 % (94.886 alumnos), cifra que hay que valorar teniendo en cuenta que se trata no del total de alumnos, sino sólo de aquellos que obtuvieron una calificación positiva. Del grupo de edad que consideramos, el 89,9 % estaban en situación de paro y la casi totalidad no cobraba ningún tipo de prestaciones durante el tiempo que realizó los cursos. Si nos atenemos al nivel de estudios de estos alumnos menores de 25 años, constatamos que el 7,2 % o eran analfabetos o no tenían ninguna clase de estudios (estos 6.836 alumnos, como ya indicamos pertenecen al colectivo que ni siquiera ha podido terminar la enseñanza obligatoria y más que ocupacional la oferta que a ellos dirige el INEM tiene un contenido compensatorio), el resto, a excepción de 1.180 que se escapan por el otro extremo (tienen estudios superiores), pertenece, tanto por su edad como por el nivel de sus estudios, a la población que estamos considerando. Los porcentajes de presencia de las distintas titulaciones o niveles (en relación al total de edad) es la siguiente:

Certificado escolar	10.632 alumnos	11,2 %
Graduados	37.703 alumnos	39,7 %
BUP (sin terminar)	18.140 alumnos	19,1 %
FP 1 (sin terminar)	11.436 alumnos	12,1 %
FP 2 (sin terminar)	6.161 alumnos	6,5 %
Titulación media	2.818 alumnos	3,0 %

El perfil de los alumnos de menos de 25 años con evaluación positiva: EGB –la mayor parte graduados–, estudios medios sin terminar, parados sin empleo anterior o con un empleo anterior temporal y que no reciben prestación alguna (aunque el sexo dominante es el masculino, el 57 %, la presencia femenina, el 43 %, no permite incluirlo en el perfil), nos señala la parte de población sensible a la oferta ocupacional del INEM y las condiciones socioeconómicas que permiten a esta oferta la producción de la demanda y su manifestación.

El que la mayor parte de su clientela esté en paro muestra que en la base de su demanda está la de encontrar empleo y que la

oferta ocupacional ha tenido la capacidad de sustituirla o al menos posponerla, dejarla en estado de latencia durante la realización del curso. Su condición de "no estar ya en el sistema reglado" y hasta de haber salido del mismo sin terminar la vía emprendida, muestra, o al menos permite la sospecha, de la escasa presencia a nivel de latencia de demandas educativas, lo que no deja de significar la sustitución de la demanda de empleo por una nueva demanda educativa. La situación económica precaria (no cobran prestación de paro, buscan empleo), nos da, muy probablemente, la pista de que en gran medida el éxito de la sustitución se debe a que la oferta INEM se adorna de un contenido económico singular dentro de las ofertas educativas: durante el curso el alumno percibe 550 pts. día.

En relación con el contenido de las ofertas INEM destacan los cursos de informática que representan el 11 % del total, técnicas empresariales el 9,8 % y administración y oficinas el 9,2 %. Por sectores de actividad, el 43,4 % de los cursos ofertados corresponden a ocupaciones del de "servicios", el 30,9 % al sector "industrial" y el 13,1 % al sector "agrario". Estas distribuciones son coherentes con las de la actividad económica.

Las comunidades autónomas con mayor número de ofertas FIP son Andalucía (el 19,2 %), Madrid (el 18,0 %), Cataluña (el 12,1 %) y Valencia (8,8 %), lo que no necesariamente significa una relación apropiada con las necesidades teóricamente correspondientes. Así, por ejemplo, y ateniéndonos a la distribución del paro por comunidades como indicador de las necesidades, podemos constatar que Andalucía, aunque también en primer lugar en su participación porcentual en el paro, ésta se situaba en 1986 en el 22,2 %, y Madrid aun acaparando el 18 % de los cursos sólo participaba en el paro con un 12,6 %. La distribución territorial de la oferta no parece responder a un criterio en el que se tengan en cuenta las necesidades, sino a otros factores tales como la capacidad de gestión de la región o lugar considerados, y los gastos ya efectuados en la infraestructura necesaria.

Por último, en la estructura de la oferta por la *titularidad* de los ofertantes se constata que la mayor parte de los cursos, el 51,5 %, son ofertados directamente por el INEM. En 1986 existían 4.390 centros colaboradores de titularidad privada, a los que hay que añadir los de titularidad pública como consecuencia de

los acuerdos que el INEM establece con Instituciones y otras administraciones, entre las que merecen destacarse tanto el Ministerio de Educación, el Ministerio de Defensa, las Comunidades Autónomas con competencia educativa transferida y los sindicatos y organizaciones patronales. Se constituye así una red de centros subvencionados al lado de los propios centros del INEM que en conjunto prefigura un nuevo sistema educativo reglado de formación ocupacional.

Al lado de esta oferta de formación profesional ocupacional del INEM y también bajo la titularidad pública, aparecen promovidas por algunas administraciones autonómicas ofertas de este grupo, aunque resulta difícil saber si en la fuente de financiación está el acuerdo con el INEM y si también, por ello, pertenecen a esa red.

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha lanzado este año (1989) una oferta de formación ocupacional de 55 cursos y con una previsión de matrícula de unos 7.000 alumnos que, según la información recogida en la propia consejería, aunque está financiada con el Fondo Social Europeo no tiene ninguna relación con el INEM. Se trata de una oferta gratuita cuyos cursos está previsto se den en empresas "punta" de cada sector y por el propio personal técnico y especializado de la empresa, y son las empresas las que realizan el programa de los cursos para que se adapten mejor, tanto a las previsiones del mercado de trabajo, como a las necesidades de formación para un puesto de trabajo concreto y existente.

Esta oferta que puede ser ejemplar y pionera de una oferta reglamentada de formación ocupacional promovida por el Ministerio de Educación en clara concurrencia con la fórmula INEM, exige para sus cursos determinadas titulaciones (aunque no parece que en este primer ensayo se vaya a insistir mucho en el cumplimiento de esta exigencia), así 11 de los cursos exigen como titulación mínima el graduado escolar, 1 FP primer grado, 33 BUP, COU o FP 2º grado, reservándose el resto para diplomados universitarios (3), licenciados superiores (5) y 2 a alumnos de música del segundo nivel. Su distribución temática sitúa a la cabeza los cursos de electrónica (15), seguido de los de medios audiovisuales (13), los de informática y artesanía (7 cada uno de ellos) y gestión

de empresas (5). Todos los cursos menos 7 están reservados a menores de 25 años y sólo uno a mayores de esta edad.

En el caso de la Generalitat en 1987 aparecen ofertas realizadas por el Departamento de Trabajo, 843 cursos con una matrícula de 16.569 alumnos, y por el Departamento de Enseñanza con una oferta de 99 cursos (3 cursos de carácter ocupacional, 28 complementarios, 13 de refuerzo y 55 de formación profesional no reglada). La casi totalidad de estas ofertas se dirigen a jóvenes menores de 25 años que buscan su primer empleo (de los 843 cursos del primer grupo de ofertas sólo 170 se ofertaban a mayores de 25 años) y son "ocupacionales", aun las del segundo grupo calificadas como complementarias o de refuerzo tienen una estructura y contenidos con finalidad ocupacional (cursos de informática y de idiomas).

Resulta interesante la distribución territorial de las ofertas.

En las del primer grupo (ofertas del Departamento de Trabajo) se constata que a 9 de las 38 comarcas catalanas no les llega ningún tipo de cursos, 18 comarcas reciben entre 1 y 10 cursos, 4 comarcas tienen entre 10 y 20 ofertas, entre 20 y 30 ofertas 1 comarca, 2 comarcas entre 40 y 50 ofertas y más de 100 una sola comarca.

En el segundo grupo (ofertas del Departamento de Enseñanza) el mayor peso se sitúa en la capital metropolitana y el resto se distribuye entre los municipios industriales y de servicios. Como en el primer caso las comarcas agrarias quedan en la práctica excluidas de esta distribución que, por otra parte, sigue en general un criterio de población.

En el País Vasco es el Departamento de Trabajo el que promueve ofertas de formación ocupacional para jóvenes que buscan su primer empleo y de los 416 cursos ofertados 133 (el 32 %) son específicamente dirigidos a los menores de 25 años. Estos cursos, en 1986, tuvieron una matrícula de 2.456 alumnos.

Las ofertas se distribuyen en 10 áreas: promoción de nuevas empresas, medios de comunicación social, promoción de nuevas actividades comunitarias, agricultura, oficios artesanales, tecnologías, tecnologías de información, comercio, dirección de empresas, gremios y oficios industriales.

Por su parte, algunos ayuntamientos también promueven y subvencionan ofertas de formación profesional como mecanismo

para enfrentarse a la situación de desempleo de los jóvenes, aunque en general en sus ofertas dominan las que hemos calificado de complementarias. Las "Escuelas-taller" en que se desarrolla a nivel municipal un programa de formación y empleo para los jóvenes en paro, promocionado por el INEM, el Fondo Social Europeo y el Ministerio de Cultura, resultan ejemplares de estas actividades que en gran medida se realizan gestionadas por los ayuntamientos.

En 1987, fueron 75 ayuntamientos los que promovieron y gestionaron otras tantas escuelas-taller de las 279 comprendidas en este plan. Estas escuelas que se estructuran sobre los trabajos de recuperación del patrimonio histórico-artístico y natural, ofertan una etapa formativa de 4 meses de duración, etapa becada por el Fondo Europeo, en la que los alumnos aprenden los oficios generalmente artesanos que se requieren para realizar los trabajos de restauración del patrimonio, en una segunda etapa de 8 meses los alumnos, además de aprender, realizan trabajos en las obras cobrando por ello un salario pagado en este caso por el INEM. La tercera etapa ya no es formativa sino que se supone que los antiguos alumnos pasarán a ser asalariados de las empresas que realizan los trabajos de rehabilitación o conservación del patrimonio donde el taller-escuela está situado.

En resumen, los datos aportados y su análisis permiten afirmar que este grupo de ofertas educativas "ocupacionales" no regladas, configuran un nuevo mercado educativo destinado a estructurar en una actividad predominantemente formativa a una población que ha abandonado el sistema reglado y que no encuentra empleo, retrasando así su incorporación a la población activa en tanto "parados".

Aun cuando esta estructura no se encuentra todavía consolidada, ni ha sido objeto de la actividad de diseño y programación como tal estructura de ofertas por el poder público (oferta reglamentada), y presenta una situación desordenada, por no calificarla de caótica, ciertos elementos comunes (su dependencia muy directa del mundo empresarial, su desarrollo sobre la práctica en el puesto de trabajo, la alternancia de la formación con el trabajo, el que tendencialmente traspase la gratuidad hacia la remuneración, entre otros), permiten suponer que se le asigne una funcionalidad en la modificación progresiva de las estructuras ocupacionales productivas (movilidad en el empleo, agilización de plantillas,

sustitución del trabajo fijo por contratación temporal), y al propio tiempo que, al menos temporalmente, actúe sobre el mercado de trabajo conteniendo y aun reduciendo el coste de la mano de obra por la posible utilización por los empresarios de estudiantes-trabajadores becados que además proporcionan otras ventajas (subvenciones, exenciones de seguridad social, etc.) a los empresarios que los utilicen, sobre todo por su coyuntural relación con los "planes de empleo juvenil".

4. LA OFERTA MATERIAL Y EL PROCESO DE APRENDER

En la relación proceso de enseñar/proceso de aprender, en la realización del servicio educativo y su consumo, el "poder" cambia decisivamente de lugar. No está en el lugar que le corresponde en una relación de consumo improductivo (en el consumidor), ni está, si se considera que es el alumno el que consume productivamente la enseñanza para aumentar su capacidad, en el lugar que le corresponde en una relación de consumo productivo (en el productor de la riqueza que le pertenece). El "poder" en esta relación está en el lugar del "bien consumido", en el proceso de enseñar y en su sujeto. Esta constatación permite la sospecha de que en el proceso enseñar/aprender, proceso de producción de la capacidad de los escolares, es la energía del alumno la que es consumida productivamente aunque lo sea para "enriquecerle" e integrarle en la sociedad con una capacidad de ser "útil" a los "demás", con una riqueza personal cuyo valor de cambio -si se realiza- le permitirá vivir (sobrevivir).

La solidez vinculante de la relación entre una persona y su capacidad de obrar, su carácter ontológico y el reconocimiento de la libertad a todos los miembros de la sociedad, libertad que alcanza a la libre disposición de cuanto les pertenece incluida su propia capacidad, liga el proceso de producción en que consiste el despliegue material de las ofertas educativas y su consumo o actividad de aprender de los alumnos, al mercado educativo. Y no sólo en su iniciación, por cuanto que es el mecanismo de mercado el

que introduce a los alumnos en el sistema y en el proceso por el acto de formalización de la matrícula, sino también en el interior mismo del proceso periódicamente condicionado a la renovación de la matrícula y cotidianamente expuesto al abandono de los alumnos o a su negativa al consumo.

4.1. La oferta material y el proceso de aprender en las enseñanzas regladas

Las pautas organizativas de los centros son muy homogéneas, distinguiéndose solamente entre centros públicos y privados.

En los centros visitados¹³, la inmensa mayoría no disponían de proyecto pedagógico a pesar de que la ley lo exige y la administración lo había ya reclamado. En todos los casos o aún no se había empezado a trabajar en ello, o se habían constituido comisiones de trabajo que después de largas deliberaciones y reuniones no avanzaban. Y el problema no radicaba en una negativa a realizar tal trabajo, sino simplemente en que no se sabía como hacerlo. En muchos centros afirmaron que estaban esperando que la Administración les enviaran un modelo para ellos adaptarlo.

Esa situación refleja claramente el problema en las enseñanzas medias: los centros están en manos de unos equipos que no tienen la capacidad para elaborar un proyecto pedagógico de centro a partir de las orientaciones y programas existentes. Los profesores no son responsables de ello ya que nadie les ha exigido esa preparación para ser profesor y, aún más grave, tampoco para formar parte del equipo directivo de un centro o para ser director.

Así no es de extrañar que no haya ningún órgano en los centros que se responsabilice de la dirección pedagógica. El consejo escolar discute raras veces sobre estos temas y normalmente se dedica a cuestiones presupuestarias y administrativas.

¹³ Fuentes de información: en los 40 centros sometidos a observaciones directas, las 160 entrevistas a profesores, las 40 reuniones con directivos, las 80 reuniones con grupos de alumnos, así como la asistencia a cursos.

El claustro, según indicaciones de los mismos profesores, tampoco discute de temas pedagógicos, sino principalmente de temas corporativos o administrativos. Queda la dirección del centro, pero en ninguno de los centros visitados se ha observado una actividad de este tipo en el equipo directivo.

Por su parte, los seminarios funcionan según la buena voluntad de los profesores que lo forman y la mayoría de las veces se reducen a aspectos organizativos de evaluaciones y programas de las asignaturas que lo forman, pero en ningún caso tienen una visión general de escuela.

La presencia de los padres y de los alumnos en los consejos escolares ha significado un paso positivo pero todavía insuficiente para conseguir una mayor responsabilidad pública del profesorado y de la Administración educativa en la gestión de los centros. Ello ha significado la necesidad de establecer consensos en algunos temas y sobre todo un lugar en el que discutir algunos problemas, pero hay que tener en cuenta que tanto alumnos como padres están supeditados al poder del profesor al decir éste las notas finales. Con lo cual, varios padres y alumnos entrevistados han afirmado claramente que en el consejo escolar las cuestiones no llegan a discutirse a fondo porque hay que ir con mucho cuidado y es mejor aceptar las cosas tal como son.

Este tipo de organización de los centros no es apta para cumplir con los objetivos educativos que en teoría se asignan. No es un problema de buena o mala fe de los profesores, sino que esta estructura organizativa no permite anteponer los objetivos pedagógicos y educativos declarados a los intereses corporativos.

El *proceso material de enseñar* no adquiere una significación propia ni destacable según el tipo de enseñanza ofertado. A pesar de que el sistema educativo divide la enseñanza media en la doble oferta de BUP y FP, contemplando objetivos propios y diferenciables para cada una de ellos, lo cierto es que en la oferta material no se separan significativamente, con lo cual se plantea uno de los grandes problemas de la oferta material de las enseñanzas medias. Cualquiera que sea el objetivo pedagógico y educativo y el tipo de demanda que tengan, los centros escolares imparten un mismo tipo de enseñanza.

Ello es especialmente grave en la distinción entre el BUP y la FP puesto que el aprendizaje de los conocimientos culturales o

científicos y el aprendizaje de una profesión obedecen a procesos de aprendizaje totalmente distintos. Sin embargo, el modelo escolar de la enseñanza cultural del BUP hecho a semejanza del universitario, es el que invade todo el sistema de enseñanza.

Descendiendo al nivel de la clase, el proceso material de enseñar ha cambiado poco en sus métodos y recursos. El protagonismo del profesor y del libro de texto continúan siendo las casi únicas referencias de la asignatura. Del primero dependerá que el discurso resulte ameno, coherente y preparado. El segundo marcará en su índice la programación de la materia. Prácticamente en este proceso unilateral del profesor al alumno, acaba el proceso de enseñar. El que el alumno haya entendido lo explicado, lo haya asimilado, tenga los instrumentos suficientes (intelectuales y operativos) para trabajar y retener la información que ha recibido, es decir, que aprenda es exclusiva responsabilidad y competencia suya.

En las clases hay poca participación del alumnado, que sigue limitada a responder cuando el profesor pregunta algo o a preguntar cuando él no entiende algo, aunque esta segunda posibilidad depende de la relación que se establezca con el profesor. En la mayor parte de las clases hay un clima de más o menos confianza, y éste es quizás, el cambio más importante sucedido en las aulas en los últimos años. La llegada de una generación nueva de profesores ha generado unas relaciones de mayor confianza entre el alumno y el profesor, sobre todo fuera del aula y ello, también, ha repercutido dentro.

Por su parte, la pizarra continúa siendo el medio "audiovisual" más utilizado. Sólo esporádicamente se utilizan otros medios, que hasta ahora no han llegado a integrarse normalmente en la vida cotidiana del aula.

La mayor parte de los conocimientos se transmiten en el aula. Las salidas fuera son escasísimas, especialmente en la privada.

La *programación* oficial que rige las asignaturas se caracteriza en general, por su rigidez. La extensión de los programas resulta agobiante y es continuo el lamento por verse sometidos a su encorsetamiento, el cual limita, dicen los profesores, toda posibilidad de enfrentarse con las particularidades de la clase.

El hecho de no poder llegar al final se vive con más o menos angustia y preocupación. De hecho, hay intentos flexibilizadores e

innovadores. En la medida de la buena voluntad y posibilidades de cada uno, las soluciones adoptadas van desde rehacerlos de nuevo (caso excepcional) hasta reducir algunos temas. La mayoría de las veces las soluciones son poco drásticas: reducir sus contenidos, eliminar aquellos temas de segundo orden, asumir con buena voluntad el "llegar hasta donde podamos"..., acortar sobre la marcha, o realizar un programa de contenidos mínimos. En muy pocos casos el trabajo se realiza en equipo, aunque las discusiones en los seminarios o departamentos son interminables, pero para discutir posiciones meramente personales no apoyadas en ningún tipo de planteamiento o estrategia educativa. En el mejor de los casos se impone la experiencia. En el COU, el fantasma de la selectividad implica una mayor presión de los programas.

Sin embargo, una observación más atenta de la imposición rígida de los programas denota que éstos casi nunca se llegan a cumplir en su totalidad, pero no por causa de una programación alternativa, sino por las mil y una circunstancias que interfieren la vida cotidiana de un centro, con lo cual no parece justificado el argumento de que la presión de la inspección y de la determinación oficial de los programas impida su adaptación a las situaciones de cada centro. Siendo cierta la rigidez de los programas y la tendencia de los inspectores a no favorecer ningún tipo de adaptación, normalmente el profesor intenta, año tras año seguirlos, antes de iniciar un proceso de reprogramación planificada. Dos motivos le inducen a ello, uno que es más cómodo, otro que no cree tener la preparación para ello, con lo cual el esfuerzo le parece mayor.

Alguna excepción la hallamos en las ofertas de centros cuyo proyecto pedagógico otorga un valor máximo a la programación. En este caso el papel de los seminarios o departamentos es clave. Pero en la mayor parte de los casos innovadores que se producen, las experiencias son de carácter voluntarista y nacen de la buena disposición de unos profesores a partir de su experiencia personal. Suelen ser parciales, obedecen a la iniciativa de un solo profesor o de un seminario o departamento, sin afectar a todos los aspectos de la oferta material, con lo cual los resultados muchas veces quedan compensados o contrarrestados por las contradicciones de las condiciones normales. Ello produce un cierto desánimo que puede constituir un factor que desencadene el abandono de la ex-

perencia. De esa manera se han perdido experiencias muy valiosas fruto de esfuerzos voluntarios muy a menudo no reconocidos y en la mayoría de los casos realizados contra viento y marea.

Por otra parte, es general el desconocimiento que los alumnos tienen del programa. Todo lo más, se les informa someramente de qué va la asignatura el primer día del curso. En las posibles modificaciones a realizar en el programa no participan en absoluto. Los profesores, a la vez que les consideran incapacitados por edad e inmadurez para programar, no dudan en quejarse por su poca participación.

Las *metodologías y didácticas* empleadas siguen siendo, por lo general, las tradicionales. Cuando existe una coordinación entre el profesorado, responde a sus buenas voluntades siendo normalmente algo puntual, puramente personal y debido a afinidades azarosas. El que exista un mínimo de coordinación entre los profesores de una misma asignatura depende de que haya buen entendimiento entre ellos, de la personalidad del director del seminario y de la buena voluntad de todos. El resto, una mayoría, irá a su aire.

Incluso en los centros innovadores con un proyecto pedagógico propio, en los que la coordinación juega un papel central, la interdisciplinariedad se presenta con trabas importantes para su desarrollo material. A pesar de que pueda asumirse desde un proyecto pedagógico de centro (y en este caso los seminarios son la plataforma para coordinar etapas, programaciones, coherencia de asignaturas en un nivel, etc.) en cualquier caso, no resulta nada fácil llevarla a cabo. Además, sigue siendo imprescindible en estos casos que el voluntarismo del profesorado asuma el proyecto del centro para que no aparezcan las primeras grietas de la compleja coordinación.

El *trabajo en equipo* se entiende como un añadido, un plus de trabajo que debe hacerse además del trabajo personal, que es el que se asocia al contrato. En estas condiciones, termina imponiéndose un programa de mínima coordinación.

Fuera de esa mínima coordinación nadie asume la responsabilidad pedagógica de la totalidad del centro entendido éste como comunidad educativa. El que un centro se considere que funciona bien, quiere decir que hay orden, que no hay demasiados problemas de disciplina, que hay un ambiente distendido, que no hay

demasiadas tensiones entre el profesorado, que éste cumple estrictamente sus obligaciones lectivas, que un grupo de profesores voluntarios organiza actividades complementarias y que se cumplen las directrices de la Administración educativa. No quiere decir que sea un centro que tenga una línea pedagógica común y propia, que haya unos rendimientos académicos satisfactorios, que se lleven a cabo innovaciones pedagógicas para mejorar la calidad de la enseñanza, etc.

Es decir, aparte de la cuestión ya señalada de la profesionalidad del profesorado, la organización escolar, tal como la ha diseñado la Administración educativa, no permite una actividad pedagógica global en los centros. Aunque el profesorado tuviera una formación pedagógica habría que exigir "héroes" para conseguir que los centros se transformaran realmente en comunidades educativas. Por eso, en los casos que se intenta, son experiencias puntuales y esporádicas de corta duración y con unos esfuerzos humanos muy altos. En estas circunstancias hay una tendencia muy consolidada en los centros hacia la actuación de mínimos, es decir "cumplir y cubrir el expediente". Sin embargo, ese concepto de "mínimos", se basa en una actividad profesional del profesorado bastante por debajo de las condiciones legales contratadas en su relación funcional con la administración y en una actividad que no puede catalogarse de educativa bajo ningún aspecto.

Este es el problema más grave de los observados en los centros educativos. La actividad docente normal de la mayoría de centros visitados es dudoso que pueda catalogarse como de función educativa. El resultado es claro. El número de suspensos y abandonos, tanto en BUP como en Formación Profesional escapan a toda lógica educativa, y evidencia claramente que el proceso de enseñar no se convierte en un proceso de aprender y por lo tanto la función docente no llega a alcanzar una función de "educación".

En efecto, el sistema de enseñanza en funcionamiento, el proceso complejo de enseñar y de aprender, se muestra en cada momento como la estructura que plasma o materializa el punto donde la sociedad se encuentra en la progresiva organización operativa de la producción de la reproducción ampliada de las capacidades de trabajo de sus miembros, una "riqueza social" que precisa para su "progreso".

La *relación profesor alumno* es uno de los aspectos que todas las partes implicadas afirman que han mejorado mucho en los últimos años. Aunque el profesorado suele delegar la relación con los alumnos fuera del aula y la preocupación por sus problemas al tutor, el cual desbordado por cuestiones burocráticas y con poco tiempo para establecer algo más que contactos superficiales, se dedicará más a controlar a los “descarriados” que a colaborar con el conjunto de la clase. Sin embargo, las complicidades desarrolladas fuera del aula llevan a influir también en su interior, aunque se evidencian fuertes diferencias entre los centros.

En la mayoría de los casos las horas de tutoría no se utilizan y el tutor se limita a ser el profesor algo más simpático que charla con los alumnos en los pasillos y les pregunta cómo van las cosas.

Frente a una relación relajada, algunos profesores marcarán explícitamente la jerarquía que les separa del alumno. Esta distancia, puede incluso hallar legitimación pedagógica con argumentos como “un profesor que se quiera presentar muy abierto, no le trabajarán y el objetivo es que el alumno aprenda: hay que tener autoridad y ser delicado a la vez”.

Se observa pues, una buena relación distendida profesor alumno fuera del aula, una relación más autoritaria pero con cierta “delicadeza formal” dentro de clase, y un predominio absoluto del profesor sobre el alumno en cualquier situación de conflicto. Lo que conlleva como contrapartida una tensión latente constante que aflora ante cualquier debilidad del profesor.

Ante esa situación profesores y alumnos han desarrollado sus estrategias personales de defensa. Se observa que la conflictividad en la relación es algo más patente en la FP que en el BUP seguramente porque las contradicciones de ésta son más evidentes que las del BUP.

Los profesores se defienden reafirmandose como especialistas y no como pedagogos o educadores. Interpretan sus obligaciones como preparar bien la clase y hacer una buena explicación. El resto no es de su competencia.

Otra actitud de defensa consiste en descargar sobre los alumnos o los niveles inferiores la responsabilidad de los problemas. Los profesores se quejan continuamente de que sus alumnos no están preparados ni en conocimientos, ni en hábitos de estudio e instrumentos intelectuales básicos para el aprendizaje.

En FP los profesores se reafirman mucho más en el papel de especialistas, debido a la existencia de especialidades profesionales para las que han sido contratados. Para los profesores de tecnologías y prácticas, hay que conseguir una elevada exigencia en estas materias porque son las importantes para la preparación profesional del joven. Las culpas de los problemas de la FP se traspasan a las materias de tipo cultural y humanístico, no consideradas necesarias para la formación de un buen especialista. Por el contrario, los profesores de estas asignaturas, acosados por los profesores de tecnología y por los mismos alumnos, aseguran que la tecnología no es tan importante y que la clave del éxito profesional está en la preparación cultural y en la capacidad de aprender. Entre ambos grupos sigue existiendo una tensión corporativa de tipo defensivo ante las dificultades de controlar de forma exitosa el proceso educativo.

En la FP, por otra parte, es donde se detecta un nivel superior de frustraciones, tanto entre el profesorado como entre el alumnado, generando una postura victimista de marginación de la FP en el sistema educativo, y donde son también más frecuentes los bloqueos personales, las salidas autoritarias y las crispaciones y tensiones en la relación profesor-alumno.

La escapatoria más común es lograr dar clases en los cursos superiores donde los alumnos ya seleccionados están más integrados.

Por parte de los alumnos la actitud defensiva es un proceso de adaptación a la realidad del centro: estudiar lo justo para pasar los exámenes, memorizar las lecciones, desarrollar todas las estrategias ya conocidas para aprobar los exámenes, concentrar los esfuerzos en los últimos momentos antes de las pruebas y tomárselo con calma. Es decir, vivir su vida de joven, participar de los atractivos que se le abren en la sociedad de consumo y compensar las angustias del instituto intentando pasárselo lo mejor posible con los compañeros del centro: "Qué me queda del Instituto?, los amigos", afirmaba un estudiante de BUP.

Esas actitudes catalogadas como "pasotas" por parte del profesorado, hay que interpretarlas como estrategias defensivas ante el dominio prepotente del profesorado en la vida del centro, sin espacio para una participación, y como bloqueo ante la divergencia entre los procesos de enseñar y de aprender.

Las actividades regladas sufren la contradicción básica del mercado educativo reglado que, por lo general, excluye las demandas de los alumnos privilegiando las de los padres.

La posible y constatada presencia en los procesos de enseñar de demandas latentes de los alumnos, demandas que no han podido manifestarse en el mercado por el mecanismo de las solicitudes de matrícula, ya que han sido sustituidas por las demandas de los padres, produce una primera fuente generalizada y común de insatisfacción a toda la enseñanza reglada.

Esta insatisfacción es resentida por los enseñantes como una *falta de motivación en sus alumnos*, y a ella atribuyen una buena parte del mal funcionamiento del sistema. Pero esta *falta de motivación* descubre tras su ambigüedad una contradicción que procede del mercado educativo y del privilegio que otorga a la manifestación de la demanda de los padres sobre la de los alumnos.

Entre la *motivación* y la *necesidad o interés* existe una relación que se esconde en toda demanda.

La necesidad social educativa señala con precisión su objeto al reconocerse en el valor de uso de una oferta. De este modo la necesidad puede expresarse como demanda de algo existente, al menos en el nivel simbólico de la representación. Cuando la demanda llega a manifestarse en el mercado y se produce su encuentro con la oferta representación y a este encuentro sigue la realización material de la oferta (proceso de enseñar) y el paralelo proceso de aprender (consumo del bien ofertado), la necesidad o interés del demandante, que vehicula la demanda, es la *motivación* del alumno para que realice el esfuerzo personal que requiere tanto el consumo de la oferta, como el proceso productivo: el esfuerzo de estudiar necesario para aprender. Basta que no exista demanda por parte de algún alumno o que en cualquier momento del proceso generador de la demanda se produzca un desvío o una sustitución (que la oferta ponga el acento de su valor de uso en los padres o en la sociedad, que la demanda de los alumnos sea sustituida por la demanda de los padres o de la sociedad), para que la demanda de los alumnos, si es que existe, y de la que debe surgir su *motivación*, quede en estado de latencia y aparezca, en el proceso de aprender y en su paralelo de enseñar, la temida *falta de motivación*.

En los cursos observados durante la investigación la *desmotivación* de una parte significativa de los alumnos ha quedado señalada por los profesores, así como el escaso éxito logrado para *motivarles*. También se ha puesto en evidencia que la motivación se sitúa en un punto anterior y distinto al interés que puede despertar puntualmente en el aula un tema concreto y hasta una forma de explicar de un profesor determinado. Su enraizamiento en la demanda la defiende de los esfuerzos del profesor y hace que estos esfuerzos sean prácticamente inútiles. Sólo trabajando sobre la demanda y su génesis es posible cambiar la *desmotivación* por *motivación*.

Bastantes profesores señalan que la motivación de los alumnos no es tanto la de aprender como la de aprobar. Otros señalan que la motivación es estar con los compañeros y también que los motivados en otros momentos se desmotivan al desengañarse de la enseñanza. Pero estas *motivaciones* tienen raíces en demandas distintas a la del servicio educativo ofrecido y algunas no son ni siquiera educativas. Lo mismo puede decirse cuando un alumno estudia por complacer a sus padres o al profesor, la raíz de su comportamiento descansa en una demanda de afecto.

Si en las aulas los profesores constatan que un alto porcentaje de alumnos está *desmotivado* y que una buena parte de los *motivados* enraizan sus *motivaciones* en demandas extraescolares, esta constatación apunta a un lugar exterior al aula: el mercado, donde se generan o no se generan las demandas y donde puede, quizá, resolverse el problema. En el aula la psicología, la pedagogía, y aun el arte dramático, pueden aportar al profesor mecanismos para enfrentarse con los efectos de la *desmotivación*, reduciéndolos, pero ésta sólo desaparece cuando en el alumno se hace presente la demanda, y ésta siempre es un elemento de mercado cuya génesis obedece a reglas ya señaladas.

Aun sin demanda y sin motivación *a los alumnos se les puede enseñar y aun se les puede obligar a aprender*, y de hecho así se constata cotidianamente en las aulas, pero este "éxito" descarna y pone al descubierto que la enseñanza es una actividad de producción en la que es el Sistema Educativo el que consume productivamente la energía y la capacidad de estudiar de los alumnos y no éstos los que consumen el servicio que se les ofrece.

En los primeros años tanto en BUP como en Formación Profesional los jóvenes chocan con la oferta y no es de extrañar que sea entre los alumnos de los primeros cursos donde aparezcan mayores *problemas de disciplina*, pues aún no han desarrollado sus defensas y aún se rebelan ante una situación en la que no participan ni entienden. A medida que pasan los cursos se van adaptando a los centros y al sistema de enseñanza y también elaboran sus estrategias personales para aguantar. Conocen y dominan mejor la forma de sortear los obstáculos.

En los centros privados hay un orden aparentemente más severo con mayores controles sobre la actividad del alumno y al mismo tiempo se desarrolla en el alumno una mayor habilidad para saltarse los controles. En la pública su imagen más tolerante está basada en un consensus entre profesores y alumnos sobre un "modus vivendi" para hacer más llevadera la vida en común de unos y otros. El pacto de mutua tolerancia no entorpece ni interrumpe la labor del profesor que a su vez consigue la convivencia mínima sin llegar a imponer una disciplina estricta.

De todas formas el arma más eficaz para el mantenimiento de la disciplina continúa siendo el control absoluto del profesor del *proceso de evaluación*.

Los exámenes siguen siendo el sistema más utilizado para evaluar los rendimientos académicos de los alumnos. Exámenes que normalmente, en lugar de ser finales o trimestrales, con la introducción de la evaluación continua, se han convertido en exámenes permanentes.

Los alumnos, a la vez que presentan sus quejas ante esa situación de permanente control, parece que hayan asumido deportivamente la situación y hasta muestran una cierta inclinación por los exámenes frecuentes: aunque les agobia, de esta manera se sienten más seguros de aprobar. De todas formas, la tergiversación del objetivo de la evaluación continuada sustituida por la multiplicación indiscriminada de exámenes ridiculiza cualquier pretensión de labor educativa como ya se ha señalado anteriormente. Como afirmaban unos alumnos "parece que el objetivo del BUP sea aprender a hacer exámenes".

El resultado final del proceso es el escandaloso índice de suspensos y abandonos tanto en FP como en BUP. El nivel de fracasos es en el sector público demasiado alto para poderse justificar.

Conviene precisar algunos *indicadores de este fracaso*.

Si tomamos el porcentaje de repetidores en cada curso y un indicador de abandonos (el mismo que sirvió para el análisis del mercado), los resultados, aunque desiguales según los tipos de enseñanza, las titularidades y la variable sexual, no son ciertamente alentadores. En los cuadros 8.1, 8.2, 8.3, 9 y 10 aparecen los datos a nivel nacional.

En BUP/COU, el porcentaje de alumnos repetidores, que en el conjunto nacional se sitúa entre el 12 y el 16 por ciento del total de alumnos de cada curso, marca su punto máximo en COU seguido de 2º. La enseñanza pública acusa un mayor número de repetidores, más que doblando a la privada en su presencia proporcional. Las mujeres se colocan dos puntos por debajo de los hombres. Si cruzamos esas tres variables (curso, titularidad y sexo) obtenemos las diferencias más acusadas: las mujeres del tercer curso en la enseñanza privada con un 5,2 % de repetidoras, los hombres de COU de los centros públicos con el 21,5 %.

En FP y sin que en este caso podamos tener en cuenta la variable sexual, las cifras de repetidores se sitúan por debajo de las de BUP, su mínimo está en 2º de FP-II privado (4,8 %), y su máximo en 2º curso de FP-I público (17,2 %).

Si el indicador analizado es el de abandonos, las "lanzas" se vuelven contra FP mostrando que en esta enseñanza más que repetir curso se abandona. En BUP los abandonos entre 1º y 2º se sitúan en el 16,7 % y entre 2º y 3º en el 14,0 %, en tanto que entre 1º y 2º de FP I los abandonos alcanzan al 31,2 % y entre este curso y el 1º de FP II llegan al 37,9 %. Entre 1º y 2º de FP-II la situación se recompone, siendo el 12,2 % para alcanzar de nuevo entre el 2º y el 3º la cifra porcentual del 36,2.

Atendiendo a los criterios mismos del sistema educativo, los datos reseñados indican que una abrumadora mayoría de estudiantes no aprende las materias programadas. Pero parece que éste no es un problema que preocupe a nadie más que a los interesados. El fracaso no plantea problemas en los centros ya que se ha interiorizado como normal, en todos los centros ocurre más o menos lo mismo. Esto es, ante la incapacidad para afrontar el problema, el problema se integra, se normaliza y se asume y ya no se habla más de él. Esta fue una de las observaciones más chocantes de los centros visitados, en ellos nunca aparecía este problema co-

CUADRO 8.1. Alumnos matriculados en BUP según cursos y titularidad del centro, especificando repetidores y abandonos. Cifras absolutas (en miles) y relativas.

		PUBLICA			PRIVADA			TOTAL		
		CA	% v	% >	CA	% v	% >	CA	% v	% >
1º BUP	Matr.	264,3	69,9	100,0	114,0	30,1	100,0	378,3	100,0	100,0
	Rep.	38,6	83,5	14,6	7,6	16,5	6,7	46,2	100,0	12,2
	Dif.	225,7	68,0	85,4	106,4	32,0	93,0	332,1	100,0	87,8
2º BUP	Matr.	220,8	68,1	100,0	103,5	31,9	100,0	324,3	100,0	100,0
	Rep.	38,0	82,3	17,2	8,2	17,7	7,9	46,2	100,0	14,2
	Dif.	182,8	65,7	82,8	95,3	34,3	92,1	278,1	100,0	85,8
	Abn.	42,9	79,4	19,4	11,1	20,6	10,7	54,0	100,0	16,7
3º BUP	Matr.	183,5	66,8	100,0	91,2	33,2	100,0	274,7	100,0	100,0
	Rep.	29,4	83,8	16,0	5,7	16,2	6,3	35,1	100,0	12,8
	Dif.	154,1	64,3	84,0	85,5	35,7	93,7	239,6	100,0	87,2
	Abn.	28,7	74,5	15,6	9,8	25,5	10,7	38,5	100,0	14,0
COU	Matr.	186,9	71,4	100,0	74,7	28,6	100,0	261,6	100,0	100,0
	Rep.	36,2	86,0	19,4	5,9	14,0	7,9	42,1	100,0	16,1
	Dif.	150,7	68,7	80,6	68,8	31,3	92,1	219,5	100,0	83,9
	Abn.	3,4	16,9	1,8	16,7	83,1	22,4	20,1	100,0	7,7

CUADRO 8.2 MUJERES. Alumnos matriculados en BUP según cursos y titularidad del centro, especificando repetidores y abandonos. Cifras absolutas (en miles) y relativas.

		PUBLICA			PRIVADA			TOTAL		
		CA	% v	% >	CA	% v	% >	CA	% v	% >
1° BUP	Matr.	142,5	71,3	100,0	57,3	28,7	100,0	199,8	100,0	100,0
	Rep.	19,0	84,8	13,3	3,4	15,2	5,9	22,4	100,0	11,2
	Dif.	123,5	69,6	86,7	53,9	30,4	94,1	177,4	100,0	88,8
2° BUP	Matr.	121,4	69,9	100,0	52,5	30,1	100,0	173,8	100,0	100,0
	Rep.	19,2	83,5	15,8	3,8	16,5	7,2	23,0	100,0	13,2
	Dif.	102,2	67,8	84,2	48,7	32,2	92,8	150,8	100,0	36,8
	Abn.	21,3	80,4	17,5	5,2	19,6	9,9	26,6	100,0	15,3
3° BUP	Matr.	101,2	68,7	100,0	46,2	31,3	100,0	147,3	100,0	100,0
	Rep.	14,8	86,0	14,6	2,4	14,0	5,2	17,2	100,0	11,7
	Dif.	86,4	66,4	85,4	43,8	33,6	94,8	130,1	100,0	88,3
	Abn.	15,8	76,3	15,6	4,9	23,7	10,6	20,7	100,0	14,1
COU	Matr.	104,9	74,4	100,0	36,1	25,6	100,0	141,0	100,0	100,0
	Rep.	18,6	88,6	17,7	2,4	11,4	6,6	21,0	100,0	14,9
	Dif.	86,3	71,9	82,3	33,7	28,1	93,4	120,0	100,0	85,1
	Abn.	0,1	1,0	0,1	10,1	99,0	28,0	10,1	100,0	7,2

CUADRO 8.3 HOMBRES. Alumnos matriculados en BUP según cursos y titularidad del centro, especificando repetidores y abandonos. Cifras absolutas (en miles) y relativas.

		PUBLICA			PRIVADA			TOTAL		
		CA	% v	% >	CA	% v	% >	CA	% v	% >
1° BUP	Matr.	121,8	68,2	100,0	56,7	31,8	100,0	178,5	100,0	100,0
	Rep.	19,6	82,4	16,1	4,2	17,6	7,4	23,8	100,0	13,3
	Dif.	102,2	66,1	83,9	52,5	33,9	92,6	154,7	100,0	86,7
2° BUP	Matr.	99,4	66,1	100,0	51,1	33,9	100,0	150,4	100,0	100,0
	Rep.	18,8	81,0	18,9	4,4	19,0	8,6	23,2	100,0	15,4
	Dif.	80,6	63,3	81,1	46,7	36,7	91,4	127,2	100,0	84,6
	Abn.	21,6	78,8	21,7	5,8	21,2	11,4	27,5	100,0	18,3
3° BUP	Matr.	82,3	64,6	100,0	45,1	35,4	100,0	127,4	100,0	100,0
	Rep.	14,7	81,6	17,9	3,3	18,4	7,3	18,0	100,0	14,8
	Dif.	67,6	61,8	82,1	41,8	38,2	92,7	109,5	100,0	85,9
	Abn.	13,0	72,7	15,8	4,9	27,3	10,9	17,8	100,0	14,0
COU	Matr.	82,0	68,0	100,0	38,6	32,0	100,0	120,6	100,0	100,0
	Rep.	17,6	83,4	21,5	3,5	16,6	9,1	21,1	100,0	17,5
	Dif.	64,4	64,7	78,5	35,1	35,3	90,9	99,5	100,0	82,5
	Abn.	3,2	32,0	3,9	6,7	67,0	17,4	10,0	100,0	8,3

CUADRO 9. Alumnos matriculados en F.P.I Grado según cursos y titularidad, especificando repetidores y abandonos. Cifras absolutas (en miles) y relativas.

		PUBLICA			PRIVADA			TOTAL		
		CA	% v	% >	CA	% v	% >	CA	% v	% >
1° FP-I	Matr.	146,0	58,5	100,0	103,5	41,5	100,0	249,5	100,0	100,0
	Rep.	17,1	79,7	11,7	4,4	20,3	4,3	21,5	100,0	8,6
	Dif.	128,9	56,5	88,3	99,1	43,5	95,7	228,0	100,0	91,4
2° FP-I	Matr.	103,0	52,9	100,0	91,6	47,1	100,0	194,6	100,0	100,0
	Rep.	17,7	64,6	17,2	9,7	35,4	10,6	27,4	100,0	14,1
	Dif.	85,3	51,0	82,8	81,9	49,0	89,4	167,2	100,0	85,9
	Abn.	43,6	71,6	42,3	17,2	28,4	18,8	60,8	100,0	31,2

CUADRO 10. Alumnos matriculados en F.P.II (general y especialidades) según cursos y titularidad, especificando repetidores y abandonos. Cifras absolutas (en miles) y relativas.

		PUBLICA			PRIVADA			TOTAL		
		CA	% v	% >	CA	% v	% >	CA	% v	% >
1° FP-II	Matr.	71,1	64,2	100,0	39,6	35,8	100,0	110,7	100,0	100,0
	Rep.	5,3	78,2	7,5	1,5	21,8	3,8	6,8	100,0	6,1
	Dif.	65,8	66,3	92,5	38,1	36,7	96,2	103,9	100,0	93,9
2° FP-II	Matr.	61,4	61,9	100,0	37,8	38,1	100,0	99,2	100,0	100,0
	Rep.	5,6	75,6	9,1	1,8	24,4	4,8	7,4	100,0	7,5
	Dif.	55,8	60,8	90,9	36,0	39,2	95,2	91,8	100,0	92,5
	Abn.	10,0	82,3	16,3	2,1	17,7	5,6	12,1	100,0	12,2
3° FP-II	Matr.	44,8	60,5	100,0	29,2	39,5	100,0	74,1	100,0	100,0
	Rep.	6,4	70,2	14,2	2,7	29,8	9,2	9,1	100,0	12,3
	Dif.	38,5	59,2	85,8	26,5	40,8	90,8	65,0	100,0	87,7
	Abn.	17,4	64,8	38,8	9,5	35,2	32,5	26,8	100,0	36,2

mo una preocupación para profesores y equipos directivos salvo cuando los entrevistadores insistían en el tema. Entonces, la respuesta era de completa normalidad: "Ah sí, bueno, ya se sabe", "en todas partes es igual", etc.

En los centros privados las cifras no son tan escandalosas por dos motivos: uno, porque se produce una selección previa del alumnado, y dos, porque se realiza una enseñanza más pragmática dirigida directamente a la obtención del aprobado, con la oferta en caso necesario de multiplicar las posibilidades de recuperación facilitando clases particulares, etc.

Las *causas de los fracasos*, tal como son resentidas por los profesores de los centros observados en la investigación, pueden resumirse en los siguientes puntos:

Causas del "fracaso" en BUP

Primero, la reiteradamente denunciada *inadecuación de la enseñanza impartida en EGB* y, por consecuencia, la falta de preparación de los alumnos que salen de esa enseñanza para cursar el primer curso de BUP.

La opinión de los enseñantes, tal como se constata en la información obtenida, de que el defecto se encuentra, como consecuencia de la EGB, en la mala preparación de sus alumnos del primer curso, defecto que repercute en los malos resultados de las enseñanzas de BUP que imparten, muestra una inversión en el valor de uso que proclama la oferta reglamentada de promover el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos. Este valor de uso exige una versatilidad en el despliegue material de la oferta que le debería permitir adaptarse permanentemente al proceso que en el alumno provoca el encuentro entre cada estadio del desarrollo de su personalidad y las sucesivas ofertas educativas, proporcionando así el objeto donde las necesidades aparecidas en este encuentro pudieran reconocerse. La rigidez de la oferta de enseñanzas medias y en especial la de 1º de BUP, reforzada por los profesionales encargados de materializarla, invierte el proceso, obligando a que sean los alumnos y sus necesidades los que se adapten a ella, y esta inadaptación se significa de falta de preparación y de causa del fracaso de la oferta material.

Segundo. En el desarrollo de la secuencia de los tres cursos de BUP y de su desenlace COU/selectividad, algunos de los profesores se lamentan de que “*el peso de la selectividad sobre el COU y el de este curso sobre los anteriores*”, haga perder sentido al contenido propio de los cursos, lo que supone reforzar el abandono de cuantos alumnos no esperan o pierden la esperanza de llegar a los estudios superiores.

El “malentendido” vuelve a mostrar la inversión del valor de uso de la oferta reglamentada cuando define el objeto esencial de la enseñanza: el desarrollo pleno de la personalidad del alumno, y descubre que el proceso que se realiza (oferta material) es el del registro (interiorización) de la *cultura social* (garantizando así su conservación, su reproducción y aun su ampliación) en los alumnos, no, desde luego, el de su desarrollo pleno mediante el consumo/apropiación (hacer propio, uno mismo) de la *cultura social* que se les ofrece, tomando de ella lo que necesitan para que se cumpla el objetivo proclamado y ofrecido del desarrollo pleno de su personalidad.

Esta inversión profunda del objetivo de la enseñanza que se produce en el pasaje de lo simbólico-discursivo a lo material-discursivo, o proceso curricular, es la causa principal, pensamos, de los fracasos escolares, del rechazo de los alumnos al sistema de enseñanza y a sus ofertas. La conservación, reproducción y ampliación de la *cultura social* como objetivo real que descubre el despliegue de la oferta material, tiene el costo social de los fracasos de los escolares (no del sistema) y el desentendimiento o desmotivación de éstos ante lo que se les ofrece, costo realmente elevado y del que permanentemente se lamentan los enseñantes y aun el propio sistema.

Tercero. *El bajo nivel sociocultural de las familias de los alumnos y aun de los entornos donde los centros están ubicados*, es algo que se deduce de, y se aduce en la información recogida en los centros de BUP de la muestra situados en los mercados populares y que explica las “grandes dificultades” con las que tropieza el desarrollo de la oferta material y, como consecuencia, los malos resultados obtenidos.

Se trata, desde luego, de desigualdades de partida en la población escolar que desafían a otro de los valores de uso de la oferta pública: la igualdad de oportunidades.

En íntima relación con este problema de la igualdad de oportunidades y la desventaja sociocultural, se encuentra una cuestión de fondo: el de la *comprensividad* y/o la *diversificación* del contenido de la oferta o su distribución entre materias comunes y optativas.

A ofertas de contenido diverso según la categoría socioeconómica de la clientela a la que se dirige, base reformada de una enseñanza clasista que ofrecía vías separadas para la reproducción de las clases, hoy se opone una enseñanza común y general basada precisamente en el principio de la *comprensividad* y que en cada una de sus reformas retrasa la *diversificación* y aun establece "puentes" para que nunca las opciones tomadas por sus alumnos sean irreversibles. Sin embargo, pese a la indudable lógica de esta justificación, la cuestión no parece resuelta.

De hecho los alumnos son desiguales. Genética y socialmente desiguales. Lo común de la oferta coloca a los alumnos ante una oportunidad desigual. Se parte de la ficción de la igualdad y las reglas se fijan para preservarla, en lugar de partir de una desigualdad real y colocar como objetivo el conquistar la igualdad si ésta se considera como algo que se debe alcanzar.

Cuarto. La masificación de los cursos, el elevado número de alumnos con los que se enfrentan en la clase los profesores, el fatídico 40 que en muchos casos se rebasa y que todos denuncian, es, dicen, otro de los grandes culpables del fracaso, del desinterés de los alumnos y de la incapacidad del sistema para ofrecer una enseñanza de calidad.

Sin embargo, la identificación de la masificación con el número excesivo de alumnos en cada clase no parece que pueda sostenerse salvo si se matiza convenientemente. En la observación realizada de los centros se descubre que hay centros con un número de alumnos por clase superior a los 40 que, sin embargo, no se lamentan de la masificación, hasta sus profesores y alumnos afirman que desarrollan una enseñanza individualizada. Por su parte, aun en los casos en que se plantea la masificación como la causa

de los malos resultados obtenidos, los grupos de 1º y 2º de BUP se diferencian de forma generalizada de los de 3º y COU, y es en los dos primeros cursos donde se constata la masificación, pese a que en los últimos el número de alumnos siga siendo de 40.

En la masificación que se denuncia, además del número de alumnos, hay un segundo elemento: la presencia de un grupo significativo de alumnos que no están motivados para hacer el esfuerzo que exige el consumo (estudio), o, alternativa y conjuntamente, de alumnos repetidores de la materia que se imparte. En los casos en que pese al número de alumnos no se denuncia la masificación, se constata que o bien el centro establece un sistema de eliminación de los "malos" estudiantes, mediante el control en las admisiones u otros arbitrios, o bien el mecanismo de las evaluaciones y de las pruebas produce para los dos últimos cursos de EGB una selección "natural" que, lisa y llanamente, provoca la salida del centro, por abandono o expulsión, de los desmotivados y de los repetidores contumaces.

La cuestión está en saber si es el número excesivo de alumnos el que produce la desmotivación de una parte de ellos ("las 4 últimas filas") o, por el contrario, son los alumnos desmotivados los que masifican las clases. De la observación realizada se deduce que el fenómeno de la masificación es la consecuencia y no la causa de la desmotivación y, en general, del fracaso, aunque también puede afirmarse que el profesor tiene más probabilidades de enfrentarse con éxito a alumnos desmotivados si el grupo es reducido y puede dedicar a cada uno de ellos una atención personalizada para motivarlos. Como en los casos anteriores, la masificación remite a la motivación o no motivación de los alumnos, a algo que se enraiza con la génesis de las demandas y al papel que juega en ella el valor de uso de las ofertas.

Causas del "fracaso" en FP

En los centros de FP aparecen una gran parte de los aspectos analizados para los centros de BUP, pero algunos le son propios:

Primero, el hecho innegable y reiteradamente afirmado de que la FP, en el sistema de enseñanza y en la etapa de medias, es una vía de segunda categoría abierta a los fracasados

de la etapa precedente, a quienes no han podido acceder a BUP.

De hecho, en los centros de la muestra, un porcentaje muy significativo de alumnos de 1º de FP de primer grado tienen el graduado escolar, lo que supone que no es cierta, al menos no completamente cierta, la afirmación anterior, pero a nivel simbólico funciona como si lo fuera y los interesados le atribuyen un papel fundamental en el fracaso.

Segundo, los alumnos que han elegido esta vía además de llegar muy mal preparados, *llegan con la expectativa de que en FP no se les va a exigir estudiar sino a hacer prácticas*, y se encuentran con un elevado número de asignaturas teóricas y generales, similar, cuando no superior, a las que se estudian en BUP.

El impacto todavía aumenta cuando comprenden que no se trata de “marías”, de asignaturas de relleno puramente decorativas, sino que, por el contrario, los profesores que las imparten se muestran muy exigentes y celosos de que se conserve el prestigio de sus respectivas disciplinas, ya que se puede constatar que estos profesores se encuentran sometidos a la doble tensión inevitable de compartir, por una parte, el centro, y también la atención y las preferencias de los alumnos, con los talleres y sus profesores y, por otra, de estar situados en una vía considerada como secundaria por sus compañeros de profesión y de titulación que imparten su enseñanza en la vía “real” del BUP. En el caso de la FP, a la desmotivación general de los alumnos se unen la sorpresa y los agravios comparativos, lo que no arregla las cosas.

Tercero, una causa constantemente aducida para justificar la desmotivación de los alumnos de FP es la situación del mercado de trabajo. Como el valor de uso más significativo de la oferta de FP es el terminal, de preparar mediante la adquisición de una profesión y oficio a la vida activa, influye en ella y en mucha mayor medida que en BUP, la situación del mercado de trabajo.

Cualquier elemento desmotivador que aparece en el mercado de trabajo y la dificultad cierta de encontrar primer empleo lo es,

inmediatamente se manifiesta en el interés de los alumnos privándoles de motivo para hacer el esfuerzo de estudiar.

De las entrevistas realizadas a los estudiantes se obtiene un elevado *grado de frustración* respecto a las enseñanzas medias tanto en BUP como en FP, a pesar de que la escuela es un lugar de referencia y de identificación importante para los jóvenes. La distancia que se marca entre el alumno y la institución es fruto de la situación descrita y reflejo de las insatisfacciones y frustraciones que genera la actual oferta educativa.¹⁴

La enseñanza media para estos jóvenes es vivida como algo necesario, algo por lo que hay que pasar, un obstáculo que hay que superar para poder aspirar a un futuro que sobresalga del "montón", utilizando sus expresiones. Como si fuera una "mili". Y en el fondo, poca motivación, desánimo y frustraciones, sin ver demasiado claro para qué sirve lo que se está aprendiendo y sin posibilidad de alternativa.

En esa situación la oferta de *actividades complementarias* consigue resultados muy ambiguos difíciles de interpretar por parte del profesorado. El nivel de participación es también bajo, lo que produce a su vez frustración en los voluntariosos profesores que se han esforzado en su organización.

Casi todos los centros ofrecen actividades extraescolares, sin embargo tienen un carácter muy puntual y esporádico. Una vez más, depende de la buena voluntad de los padres y de algunos profesores el que se organicen más o menos actividades de este tipo.

En el sector privado, los actos culturales o complementarios no suelen estar bien vistos ya que se considera que distraen la atención de los alumnos y que reducen el tiempo de impartición de clases. Excepto las actividades deportivas, a las que se dedica una mayor atención, las demás suelen ser muy puntuales, como una salida al teatro, visita a algún museo. Algunos centros ofrecen clases de informática fuera del horario escolar.

En el sector público está generalizado la programación de una Semana Cultural o al menos una Jornada Cultural. El contenido es bastante variado, aunque en todas partes se hace casi lo

¹⁴ Cf. I.I. de la Parte III.

mismo: visitas a museos o teatros, conferencias, revista, música, teatro o mimo, baile, exposiciones.

La organización de estos actos culturales dependen de la existencia de un grupo de profesores, normalmente del equipo directivo, ilusionados y dispuestos voluntariamente a ello. Por esa razón las actividades no suelen ser constantes.

Lo mismo ocurre con las actividades deportivas. En este caso dependen de la buena voluntad de los padres de los equipos directivos de las APAs y de la existencia de un profesor de educación física motivado.

4.2. La oferta material y proceso de aprender en las enseñanzas no regladas

La gran dispersión de la enseñanza no reglada hace difícil sintetizar y sacar conclusiones generales sobre las características de su oferta material. El tipo de información existente es mínima y los controles de la administración prácticamente inexistentes. Ni tan sólo existe un registro fiable de centros que impartan este tipo de enseñanzas.

Ello es especialmente grave, ya que facilita un mercado muy opaco en el que el demandante de formación no puede tener criterios claros para tomar su decisión sobre la correspondencia entre la oferta representación y la oferta material que hay detrás de aquélla.¹⁵

A pesar de que la importancia de las enseñanzas no regladas no es ni mucho menos despreciable, tienden a jugar un papel creciente a medida que aumenta el tiempo libre, la capacidad adquisi-

¹⁵ Los grupos de discusión de alumnos de las distintas enseñanzas no regladas, juntamente con las entrevistas en profundidad mantenidas con los profesores, son las fuentes de información utilizadas en los análisis de las enseñanzas no regladas. El número de entrevistas en profundidad realizadas a profesores de enseñanzas no regladas fue de 16, 4 por cada uno de los grupos de ofertas: refuerzo, complementaria, ocupacional, FP no homologada.

tiva de la población, y se consolidan las características precarias de la transición de la escuela al trabajo.

A continuación se describen de forma general las características específicas más sobresalientes de los grupos en los que hemos dividido las enseñanzas no regladas.

4.2.1. Las enseñanzas de refuerzo

No todas las actividades educativas regladas se desarrollan en el centro, los alumnos cuando terminan su "jornada laboral", finalizadas las horas de permanencia en los centros, cargan con sus "instrumentos de trabajo" (los libros, los apuntes, etc.) y de ellos se espera que hagan "horas extraordinarias" en casa, en el tiempo que se supone "libre", han de hacer los "deberes", prepararse para la jornada siguiente y adelantar trabajo de cara a los exámenes. El éxito o el fracaso depende en muchos casos del empleo de este añadido de la actividad escolar.

El buen estudiante o es el superdotado que no necesita más tiempo que el tiempo escolar y que aun éste le sobra, o es el que, cuando llega a casa y sin que nadie le diga nada, dedica el tiempo que precisa para preparar las lecciones y hacer los deberes. Pero no todos los alumnos son buenos estudiantes y por si acaso los padres se ocupan de regir de una u otra forma esta doble jornada, ya que la mayoría de ellos no pueden "ayudar" a sus hijos, ni hacerlo en la misma medida, ni todos los padres quieren. Este factor externo condicionado por variables como la estratificación socio-cultural de las familias, se introduce como un elemento discriminatorio y opuesto a la "igualdad de oportunidades".

En este espacio/tiempo del "segundo horario" se despliegan las ofertas educativas no regladas de refuerzo de las materias y los contenidos reglados.

Situadas en el mercado "libre" su precio excluye a cuantos no pueden pagarlas, que suelen ser los mismos que no pueden recibir ayuda de sus padres y los mismos cuyo hábitat hace doblemente difícil, por no decir imposible, la actividad del estudio.

Por eso, el campo a examen aparece inevitablemente marcado por su función discriminatoria.

En los alumnos que consumen ofertas de refuerzo, una característica común es la queja y los reproches a la enseñanza reglada que se convierte así en la auténtica protagonista de la oferta refuerzo. Las quejas más frecuentes recogidas en el trabajo de campo sobre la oferta reglada por parte de estos alumnos son:

- En cuanto a la enseñanza:
 - es *poco práctica*,
 - *no sirve* para la selectividad,
 - es *aburrida*,
 - está *masificada*.
- En cuanto al profesorado:
 - la *falta de autoridad*,
 - *les dedican escasa atención*.

Esas quejas constituyen la razón de ser de las enseñanzas no regladas de refuerzo que han de buscar el darles satisfacción, dedicando la atención que los alumnos demandan, explicando hasta la saciedad lo que éstos dejan sin entender en la reglada, augurando las preguntas de los exámenes y aportándoles las técnicas de estudio que les permitan hacer sus deberes. Hasta tal punto llega a ser así que:

“el aprobado del alumno significa para el profesor de estas enseñanzas su propio aprobado”.

Se evidencia así que la oferta refuerzo no sólo se caracteriza por ser prácticamente sinónimo de BUP, sino *prolongación* de la enseñanza reglada.

Efectivamente, la enseñanza reglada es lo que da razón de ser a la de refuerzo. El ritmo de su desarrollo material también está condicionado por la reglada.

Repetir y repetir, preguntar y preguntar lo repetido, insistir y porfiar, ése es el método. Pero, aunque sorprenda, algunos alumnos de refuerzo se dan cuenta de que consumiendo este tipo de enseñanza se despojan de la propia capacidad para comprender, para entender lo que se les explica, se acostumbran a ello y renuncian pasivos al propio esfuerzo.

En el caso del idioma, sobre todo el inglés, el refuerzo de las academias tiende a desmarcarse del cauce de la reglada pero en muchos casos se ve forzada a volver tras su sombra. Los profesores se encuentran con alumnos que quieren apoyar únicamente eso: la asignatura, la lección del libro de texto, el vocabulario del día siguiente y han de renunciar a una enseñanza que ellos entienden más útil centrada en el habla y en la conversación. Por otra parte, no siempre, las academias disponen de horarios y profesorado que se dedica exclusivamente a una cosa.

Con todo, son pocos los profesores de academia que se quejan, la vocación de enseñar y el buen ambiente de trabajo (difícil imaginárselo después de oír sus palabras, saber cómo está pagado su trabajo y ver el espacio tan reducido en el que se lleva a cabo), dicen, les compensa; pero para quienes dan clases particulares no cabe compensación alguna, son clases cansadas y fastidiosas para ambas partes.

Desde otra perspectiva, las enseñanzas de refuerzo, pese a contar con los mismos elementos que la reglada, ofrece una cierta flexibilidad de difícil valoración y que pone en evidencia uno de los ejes de la reglada: la *evaluación*.

En las academias y aun en las clases particulares se hacen exámenes.

Ese control viene marcado en el tiempo por la reglada: antes de...; y también en el contenido: de preparación para... Lo que interesa es que aprueben los exámenes en sus centros, y como táctica hay quien hace hasta exámenes sorpresa.

Tanto los profesores como los alumnos *saben* y *asumen* que esas notas no valen y, por lo tanto, esos controles carecen del efecto contundente que tiene la evaluación en la reglada y que aquí este arma no sirve; como tampoco sirve *comunicar* a los padres el mal comportamiento del hijo porque el efecto es que dejen de enviar a sus hijos y con ello el negocio no sería rentable; el mejor método para asegurarse la clientela es la camaradería y el trato más cercano con los alumnos y ejercer cierto control tácitamente reclamado por los padres e incluso por los propios alumnos.

El riesgo para el ofertante está en la libertad de elección que impide ejercer un control "formal", pero esa misma libertad incluye las "formas", sobre todo cuando "parece dar resultado".

Pese a la limitación consustancial en que se desarrolla el consumo material de estas enseñanzas, factores como el sentirse libre comprador, con capacidad de elegir la mercancía y con libertad para cambiar si algo deja de convencer, creer que la oferta elegida conlleva una atención personalizada (llega al límite en las clases particulares), considerar que la oferta es práctica y que sirve para..., pensar que ese consumo aleja de los torpes y vagos, hacer algo "porque quiero" y que además satisface a los padres, todo ello produce satisfacción y, aun algunas veces, rendimiento escolar. Una satisfacción y un rendimiento que permite vivir y reproducir la enseñanza no reglada en general y concretamente las ofertas del grupo de refuerzo.

Los propios alumnos se consideran sujetos de la demanda. Aparentemente son ellos quienes han elegido o decidido consumir estas ofertas para reforzar aquellas materias en las que no marchan satisfactoriamente, pero ese deseo por aprobar es el eco de una doble exigencia: de la enseñanza reglada y de las familias.

La ilusión del hijo de creer que es él quien demanda a partir de sus necesidades, de sentir que está allí voluntariamente produce una fuerte satisfacción que le lleva a consumir para aprobar sin importar que guste o no la materia.

La satisfacción se ve ampliada cuando los padres *reconocen* que el *deber* ha sido cumplido, entonces, se enorgullecen unos y otros (el orgullo del hijo por el reconocimiento de los padres, el de los padres por el cumplimiento del deber por los hijos). Los padres son los que pagan, eso impone una obligación, los hijos consideran que con ese dinero que pagan no se puede hacer "cualquier cosa", hay que aprobar, por supuesto; se adquiere una "responsabilidad", dicen ellos, la teoría económica la llama "deuda". Una responsabilidad o deuda que no deja de plantear problemas a la gratuidad de la enseñanza reglada.

Atención personalizada, sentirse protagonista, verse en los ojos del otro es otra de las satisfacciones que proporciona el consumo de esta oferta.

El alumno, en la academia o en la clase particular, reclama que se le reconozca y preste atención, que se le aprecie, y los profesores no son ajenos a la petición.

Los profesores de este tipo suelen entender bien y aun buscan responder a este tipo de demandas, pero cuando en una academia

el profesor se encuentra con un grupo de alumnos en el que cada uno solicita una cosa diferente (distintas materias, niveles, capacidades), ¿cuál es la actitud a tomar?

Por eso, los padres más exigentes (y solventes) optan por la clase particular, ahí la atención es total pero cara. Además puede tener otras utilidades.

Alarma la opinión que sobre las clases particulares y sus alumnos tienen una buena parte de quienes las imparten, sus palabras reflejan el mundo ya casi perdido de las "criadas".

Son *prácticas* y eso vuelve a rellenar la laguna de las regladas.

Pero, en las clases de refuerzo las materias no pueden cobrar más utilidad de la que ya tienen en el instituto.

Las materias no es que continúen siendo igual de poco útiles, sino que son las mismas. La diferencia estriba en que esta vía de aprendizaje resulta más convincente porque se paga, es voluntaria, "lo explican para mí", y sobre todo porque la practicidad en su caso no se reclama de las materias ni de la asignatura, sino de aprobarla y esa utilidad puede verse colmada.

Poder elegir es una de las satisfacciones que proporciona consumir enseñanza no reglada. En las ofertas de refuerzo esta libertad se reduce a poder cambiar de mercancía: centro, profesor, horarios y días, la elección de materias y enseñanza viene impuesta. Es así el hecho descarnado de pagar lo que convierte esa obligación en un acto más convincente, voluntario y del que hay que sacar provecho.

Cuando estos servicios no convencen, bien porque se pierda el tiempo, bien porque el profesor quiera hacer las cosas a su manera, la decisión es fácil, no hay porqué soportar nada, para eso está el instituto: se cambia de mercancía y ya está.

Te vas o... se va, según sea el consumo en una academia o en clases particulares.

La autoridad que viene de quien paga —los padres— produce en el hijo el espejismo de creerse con solvencia y por tanto de ser "libre comprador".

Aprovechar el tiempo. A diferencia de otras ofertas de enseñanza no reglada, las del grupo refuerzo son consumidas, aunque no se reconozca, como una obligación. Nada más lejano del alumno de BUP que matricularse en una academia y dar química o matemáticas para ocupar su tiempo libre o las horas de ocio.

A los demandantes de refuerzo no les queda tiempo "libre": entre las horas que pasan en la reglada y las que tienen que dedicar a la no reglada, es muy difícil que los alumnos de refuerzo puedan hacer otra cosa, aprender y dedicarse a lo que les gusta, consumir otro tipo de ofertas de enseñanza o sencillamente nada. El tiempo "para uno", el ocio e incluso la nada, tiene en nuestra sociedad su referente en el tiempo de trabajo que justifica y legitima su necesidad, cuando la nada y el trabajo van en paralelo no hay tiempo para más.

En resumen, las ofertas de refuerzo, pegadas y apoyadas en la enseñanza reglada, al no tener poder sancionador propio, ni ofrecer posibilidades de acomodación, antes y durante su consumo, generan motivos para la satisfacción de sus consumidores de las insatisfacciones concretas y reales que produce el sistema reglado, y a un grado mayor de profundidad la gratuidad, que resentida como causa inconfesada de falta de calidad, lleva, de forma discriminada, y la discriminación puede ser otra causa inconfesada, a consumir en un mercado libre otras ofertas educativas.

4.2.2. Las enseñanzas complementarias

Entre las ofertas no regladas, las de tipo complementario constituyen un abanico muy amplio de posibilidades diversas y dispares. El criterio para encuadrarlas en este apartado viene definido por la intencionalidad del sujeto consumidor del curso, ya que depende de ella el que se pueda clasificar como oferta ocupacional, profesional o de refuerzo. El caso de la informática sería el ejemplo más versátil.

Lo primero que define al consumidor de ofertas complementarias es ocupar su tiempo libre con una actividad que le satisfaga, lo que le distingue de aquellos que consumen ofertas porque lo necesitan ya sea profesional o bien escolarmente.

Cuando se habla del ballet, de la gimnasia, del atletismo, del patinaje artístico, de la música, de la fotografía, del culturismo o del balonmano... todo ello cobra sentido y se define por lo que significa para cada uno: lo complementario libremente escogido ha de proporcionar el placer por sí mismo. En este marco la materia-

lidad de la oferta pierde valor, ya que lo importante es la actividad para la cual hay en principio una fuerte motivación.

El espacio donde se desarrollan las actividades de carácter complementario pueden tomar dos formas:

- El espacio abierto, en el que no se marca un lugar fijo y estable para cada alumno, sino que acompaña a su actividad de movimiento constituyéndose en escenario de las pistas de atletismo, de los polideportivos, de las aulas de ballet, de las clases de danza, del fotógrafo...
- Junto a él, el espacio cerrado se define como el aula, el taller, el puesto fijo...

El carácter voluntario del consumo de esa oferta y la competencia que existe entre centros, sobre todo en las ciudades medias y grandes con una oferta muy diversificada, actúan como exigencia de un nivel mínimo de calidad en los elementos materiales de la oferta. Aunque, insistimos, el contenido de la oferta es lo que se valora más, muy por encima de los medios materiales para realizarla. Por ello es posible encontrar centros que casi en cualquier lugar organizan actividades ya sea deportivas, de danza o de cualquier otra clase.

La oferta de actividades complementarias puede ser de corta o larga duración (desde ofertas puntuales o incluso estacionales, a cursos organizados por niveles, aunque no acostumbren a sobrepasar los tres cursos académicos). Pero la característica más importante es su dependencia respecto a la enseñanza reglada. Los centros suelen tener una continuidad paralela al curso escolar reglado y adaptan al máximo su oferta al posible consumidor escolar, sin robarle demasiado tiempo de estudio.

La asistencia a actividades complementarias depende también en buena medida del rendimiento del joven en la enseñanza reglada. Muchos de los abandonos de cursos complementarios son debidos a unas malas notas en la reglada que obligan por voluntad propia o impuesta por los padres a dejarlo correr.

La organización del tiempo y de la forma de uso de la oferta es muy distinta de la reglada ya que viene dictado por las conveniencias personales del individuo. Es decir, se oferta un espacio y una actividad más o menos programada, pero es el individuo el

que marca el ritmo del aprendizaje y el tiempo de la actividad. El grupo clase se define porque en un momento determinado coinciden en el mismo sitio una serie de personas que quieren aprender lo mismo, pero no porque haya una actividad uniforme realizada por todo el grupo.

Los horarios son muy flexibles, se adaptan al máximo a las posibilidades de sus clientes potenciales.

En su organización, los centros tienen a profesores y alumnos como protagonistas. Los titulares suelen asumir el papel de director y junto a algún administrativo completan un organigrama sin conexiones. El titular -director- es más bien un organizador de actividades, cuando no es él directamente quien también imparte los cursos.

Los objetivos de los cursos se construyen a partir de las posibilidades e intereses del cliente y casi nunca a partir de programaciones apriorísticas, aunque algunas veces en la oferta representación así aparezca.

El contenido suele ser siempre de carácter introductorio, sólo los centros más grandes y con más prestigio llegan a cursos de una cierta especialidad o profesionalidad.

La situación del profesorado también es muy variada, pero generalmente suelen tener unas relaciones laborales no formales y en muchas ocasiones en condiciones ilegales tanto desde el punto de vista de Hacienda como de la Seguridad Social. Suelen ser amigos personales o a veces incluso familiares del titular del centro, personas pluriempleadas o en situación teórica de paro y que, utilizando sus conocimientos también adquiridos como actividades complementarias, dan los cursos. En otras ocasiones son personas que quieren dedicarse profesionalmente a esa actividad y el dar cursos es una forma de mantener el contacto con el medio y de mantenerse en forma o manteniendo sus habilidades.

La oferta de enseñanzas complementarias es la que está menos escolarizada, en el sentido de que está basada más en el aprendizaje de habilidades y aptitudes y no de conocimientos, y se organiza en torno al protagonismo del alumno. El es quien marca los intereses y los ritmos del aprendizaje. El profesor es el guía o monitor que dirige el trabajo de aprendizaje del mismo alumno. Ello provoca una relación profesor alumno muy positiva y una admiración del alumno hacia el profesor porque es el que ha con-

seguido dominar lo que uno está intentando y porque individualiza la atención al alumno. En cuanto a la metodología del aprendizaje no se utiliza la secuencia, primero comprensión teórica y luego actividad práctica, sino que directamente se suele colocar al individuo en una situación práctica que ha de empezar a resolver y poco a poco se le dan los instrumentos y recursos para que cada vez lo resuelva mejor. Finalmente, la evaluación en los casos que exista se suele hacer de forma positiva reconociendo al individuo el nivel que ha obtenido y no el que le falta por obtener de unos objetivos estándar uniformemente programados.

Ese enfoque de la enseñanza, más el hecho de la voluntariedad y la motivación inicial del individuo, hace que el grado de satisfacción de los alumnos sea normalmente muy elevado a pesar de que las condiciones concretas materiales de la enseñanza y el nivel de calidad de la misma no sean demasiado elevadas.

4.2.3. Las enseñanzas de formación profesional

“Sí, sí, nuestra generación no va a Formación Profesional.”

Es el momento del consenso logrado en un “grupo de discusión” de alumnos de enseñanzas de FP no-regladas. A continuación todos los componentes del grupo hacen eco repitiendo la consigna de toda una generación.

Por extraño que parezca esa frase define a los alumnos consumidores de ofertas profesionales no regladas.

Se trata de un rechazo ambiguo de “lo teórico”. Ellos no renuncian, desde luego, a la cultura, por eso lo repudiado no puede ser sino la FP reglada, por la ambigüedad misma de esta oferta que reúne lo “teórico degradado” con lo “práctico libresco”.

El eje discursivo de los grupos de discusión que se realizaron con alumnos de las enseñanzas no regladas de tipo profesional, el ombligo del sueño-fantasma de este sector de una generación, es el compás de espera que se ha impuesto. No renuncian a la cultura, sino que la ponen en un “luego que ...”, la asumen como promesa que premie el sacrificio del consumo de las ofertas educativas.

Toda una serie de elementos presentes en el desarrollo material de las ofertas profesionales no-regladas, tiende a satisfacer lo que constituye el elemento fuerte de su demanda: la búsqueda de

una salida laboral rápida que evite el tortuoso camino de los estudios reglados y el ritual escolar.

A veces llega a convertirse en un consumo compulsivo de cursillos, de adquisición de títulos ... para buscar trabajo.

En el perfil de la motivación que acompaña al consumo de estas enseñanzas, hay que incluir el deseo de llegar a una independencia respecto a los padres y de establecerse por su cuenta.

El campo de estas enseñanzas profesionales no-regladas se estructura en dos grandes bloques con ritmos muy diferenciados en su desarrollo material.

- *Consumo de cursillos*: se trata de un aprendizaje puntual, concreto, de una habilidad que se supone inmediatamente útil para entrar en el mercado de trabajo, pero que también permita el salto a otro cursillo, caso de que el primero no haya sido suficiente. Pueden citarse en este grupo las enseñanzas de "máquina", "taquigrafía"... y otras de tipo administrativo, también las de formación de monitores, las de electrónica, mecánica y similares y las del subgrupo de "estética-belleza". Este grupo de enseñanzas en cursillos se aproximan mucho a las "ocupacionales" del INEM y muchas van siendo asumidas en el Plan FIP.
- *Consumo de currículos*: se trata de aprendizajes de más larga duración que los anteriores y que siguen las pautas de un currículo, si no reglado, al menos consensuado entre los diferentes titulares del sector. Las conexiones entre unas y otras ofertas aceleran a veces el consumo de una de ellas y acorta el tiempo necesario para titularse en varias a la vez.

La oferta material de la FP no reglada no difiere mucho de la reglada

Alumnos de centros con ofertas curriculares no regladas describen así el desarrollo de la oferta material:

"En primero nosotros, yo tengo historia del arte los tres años y, ¡jo!, me acuerdo que era un rollo porque eran los fenicios, ¡brr, brr, brr!, y ahora que estamos en tercero y hemos congeniado con la profesora, porque es la misma

y tal, ahora estamos dando ya, pues lo que es la pintura moderna ¿no?, y empezamos: "Bah, pues que feo es ese cuadro porque no me gusta." Bueno, ya la clase más práctica, porque es más meter nuestra opinión y es más interesante, por ejemplo eso. Y estamos aprendiendo lo mismo que estábamos aprendiendo en primero, lo que pasa es que la profesora nos tenía que tener más controladitos, ahí quietos en la silla, cogiendo apuntes como locos y este año que nos deja opinar y que vemos mogollón de filminas y todo, pues es más interesante." (Estudia también diseño y moda.)

La larga cita muestra el paralelismo entre el ajuste logrado aquí y el que se observa en la enseñanza reglada entre los primeros y los últimos cursos en BUP y entre FP I y FP II. Los mismos móviles y el mismo movimiento.

Por lo que respecta al otro tipo de ofertas, "de consumo por cursillos", tampoco hay nada que haga pensar en una mejor "calidad" de la enseñanza, innovación pedagógica y recursos técnicos: enseñanza memorística de la teoría, "problemillas", masticación previa por el profesor, supuesto contable. Puede que el libro de texto lo haya elaborado la propia Academia, pero el método es el habitual en la Rama Administrativa de FP reglada.

La coordinación entre el profesorado, sobre todo en los centros con ofertas curriculares, no es burocrática y azarosa como en la pública reglada, sino prácticamente inexistente o estrictamente jerárquica como en la privada. Y sus problemas en el terreno pedagógico son también muy similares.

La *heterogeneidad* de los alumnos es menor en los cursos diurnos y mayor su uniformidad y disposición al estudio. Los alumnos nocturnos plantean problemas que desbordan a la reglada, pero, sin embargo, así como en esta enseñanza la heterogeneidad es codificada en términos de distintos niveles de conocimientos, en la formación profesional no reglada no se toma demasiado en cuenta.

En los centros que ofertan cursillos concretos estos problemas son menos acuciantes, ya que el consumo tiende a hacerse de forma individual, cada uno lleva su ritmo, pero en sí mismo el alumnado de estos centros constituye una variopinta representación de niveles y orígenes.

Una buena parte del profesorado parece estar llamado a competir con los alumnos: pueden estar preparando las mismas oposiciones que él, pueden estar aspirando a una estabilidad laboral por el mismo camino. Es, también, un profesorado pluriempleado y en unas condiciones de contratación precarias.

A pesar de todo, los alumnos no se quejan demasiado, incluso alaban la entrega de los profesores.

Los *recursos pedagógicos y técnicos* se mueven entre la precariedad y las exigencias competitivas del mercado, según el centro.

Entre los apuntes dictados, los temas de la academia y el libro de texto, destaca como gran innovación la "cosa visual":

"Explico la materia programada para el día, introduzco el tema con diapositivas, fotos..., me paso horas recortando de periódicos figuras..., y al mismo tiempo que les digo una palabra, pego una figura. Juego mucho con la cosa visual."

El vídeo se usa, pero en algunos centros hay que pagar por oírlo: los auriculares se alquilan.

En lo referente a la *evaluación*, hay que diferenciar las ofertas que obligan a una evaluación del aprendizaje porque llevan aparejado la expedición de un título, de aquellas otras que tienen como patrón de medida algo externo al proceso de enseñanza/aprendizaje (mercado de trabajo).

Las primeras, que coinciden con las de currículo profesional, se pueden asimilar a las ofertas regladas de titularidad privada por las formas en que se hace esa evaluación, tendente a no disgustar en exceso a los demandantes. Pero tampoco estas ofertas y la evaluación que practican tienen un elevado poder significativo, ya que no están a resguardo de una auténtica evaluación externa que los mismos titulares no pierden de vista:

"Al acabar todo el programa, hacemos una especie, un supuesto examen, supuesto tipo de examen..., se les da la hoja, lo hacen y preguntan todas las dudas..., es como el examen pero sin tener ese formalismo de examen. Y después hacemos al día siguiente otro examen que es muy parecido a ése... Además ese examen no nos sirve a nosotros como examen. No lo ves: éste ha sacado un 8,

pues aprueba, éste ha sacado un 4 pues suspende. Es simplemente valorativo... Al hacer el examen lo que intento es que aprueben todos. Ya se preocuparán ellos de saber quién sabe más y quién sabe menos..., eso ya, en otro lugar."

Este razonamiento se puede extrapolar a las profesiones de Azafata, Diseño, etc., pues la no validez oficial de los títulos obliga a que éstos se "valoricen" en la competencia del mercado de trabajo. Aquí no sólo cuenta el papel y lo que se lleva escrito en él, sino la referencia que ese papel hace al centro emisor. Son fundamentales, por tal motivo, las relaciones entre las academias de este tipo y las empresas del sector correspondiente.

4.2.4. Las enseñanzas ocupacionales

La participación de España en los fondos estructurales de la Comunidad Europea a partir del momento de su incorporación a las instituciones europeas ha significado un crecimiento espectacular de los presupuestos dedicados a este tipo de formación. Se han más que duplicado las cantidades existentes anteriormente, con lo cual en muy pocos años se ha creado un mercado, inexistente antes, que mueve cantidades importantes de recursos.

Lógicamente uno podría pensar que estamos asistiendo a la construcción de un sistema de formación ocupacional destinado a adaptar y especializar las formaciones que ofrece el sistema reglado de educación en el campo de la formación profesional y a reciclar la mano de obra afectada por los procesos de reestructuración del sistema productivo.

Sin embargo ésa no es la realidad. Bajo la presión de la responsabilidad de justificar el gasto de las sumas recibidas para la formación ocupacional se ha optado por la solución de convertir el INEM en un distribuidor de financiación de cursos, sin capacidad ni de coordinar, ni de controlar los recursos que distribuye. Y sin ninguna capacidad de dirigir esos recursos hacia la constitución de un sistema ordenado de formación ocupacional.

A duras penas llega el INEM a ser capaz de distribuir los recursos asignados, debido a su colapso burocrático. Sólo dos ex-

cepciones merecen la pena ser citadas, son las del País Vasco y Cataluña. En el primero, la tradición de una Formación Profesional reglada sólida y con estrechas relaciones con las empresas y la autonomía de los recursos de las Diputaciones Forales ha generado una utilización mucho más eficaz de los recursos disponibles. En el caso de Cataluña, sobre todo en Barcelona, la existencia de una Dirección provincial del INEM excepcional respecto al resto del Estado, ha permitido el desarrollo de toda una serie de experiencias de muy valiosos resultados, y una utilización más racional de los recursos existentes.

En este contexto, hablar de oferta material de la formación ocupacional es prácticamente imposible dada la dispersión de centros e iniciativas promotoras de cursos de tipo ocupacional, pero porque sobre todo no existe un sistema como tal y por lo tanto una cierta homogeneización de lo que se entiende por formación ocupacional.

En primer lugar, no hay un criterio claro para definir un centro de formación ocupacional. Existen los centros propios del INEM, claramente delimitados, con una estructura fija de formación. Una quinta parte de los cursos se hacen en estos centros. Luego existen lugares donde el INEM realiza cursos con sus dotaciones pero que no necesariamente han de tener las características de centro. Puede ser cualquier tipo de local donde se pueda impartir un curso, cedido por alguna institución o empresa. En estas condiciones se realiza una cuarta parte de los cursos. Y por último hay los llamados centros colaboradores que son externos al INEM, reconocidos por él para impartir cursos a los que subvenciona. Los centros colaboradores también pueden ser de cualquier tipo, centros de formación profesional (normalmente no reglados y privados), centros o iniciativas de asociaciones o administraciones locales, empresas, etc. Esos centros canalizan aproximadamente la mitad de los cursos financiados por el INEM.

Los centros propios del INEM normalmente tienen unas buenas instalaciones, más o menos bien dotadas, pero en principio aptas para la impartición en condiciones de los cursos. Pero en los centros externos la situación varía muchísimo, ya que el INEM, siguiendo las directrices comunitarias de gestión de los fondos comunitarios, no financia las estructuras educativas.

La realidad es que se utilizan estructuras formativas ya existentes, por ejemplo academias o centros de formación profesional no reglada privados, que ahora imparten los mismos cursos pero financiados por el INEM que les ha reconocido como centros colaboradores, o bien las comunidades autonómicas y las administraciones locales que han ofrecido locales propios, pero siempre en situaciones precarias debido al carácter de subvención de esos cursos sin ningún compromiso de estabilidad ni continuidad. En estas circunstancias es una práctica muy habitual ahorrar de las cantidades programadas para la realización del curso para sufragar los gastos de infraestructura.

Si ese criterio de compartir la responsabilidad de la formación ocupacional con otros agentes de formación obedeciera a una política coherente de creación de un sistema descentralizado y con la participación de agentes exteriores del INEM, cabría poder concluir que es un problema de provisionalidad, dado el escaso tiempo transcurrido, insuficiente para poder construir las infraestructuras necesarias. Pero ésta no es la situación, ya que no hay ninguna política clara ni consecuente en ese sentido. Con lo cual la provisionalidad observada no puede catalogarse como tal sino como verdadero "caos".

El material didáctico utilizado en los cursos es prácticamente inexistente. Todo el curso depende de las explicaciones del profesor, no hay libros de texto, ni material de consulta, ni apuntes, ni material didáctico. Sólo pizarra y tiza y un material para hacer prácticas. Con lo cual el éxito del curso depende enteramente de la capacidad del profesor y de su experiencia.

Los profesores son llamados "expertos", es decir personas a las que se supone experiencia en la materia que deben enseñar. Sólo en el caso de los centros directos del INEM estos expertos suelen tener experiencia docente ya que una parte de ellos son fijos en los centros y otros sin estar fijos suelen de forma continuada dar clases en ellos. En los otros centros, los que tienen una oferta más o menos estable suelen repetir sus profesores, con lo cual van adquiriendo una cierta experiencia docente, el resto suele ser la primera vez que dan clases.

El problema no reside tanto en la experiencia docente, sino en que no hay ningún soporte metodológico que ayude al exper-

to a organizar su docencia. Normalmente ésta consiste en una improvisación constante a partir de un temario preestablecido.

Los alumnos de estos cursos suelen ser parados, en su mayoría jóvenes según los criterios establecidos en el Plan de Formación e Inserción Profesional (FIP) totalmente supeditado a los criterios marcados por el Fondo Social Europeo, con lo cual la adaptación a las necesidades de formación ocupacional del país son muy discutibles.

En la selección de los alumnos se siguen unos criterios de política social de empleo. Es decir, son las oficinas de empleo las que realizan una primera selección a partir de los datos que constan en el registro de parados. Sin embargo, en muchos casos por este sistema no llegan a llenarse las plazas existentes para los cursos, con lo cual pueden seleccionarse otro tipo de alumnos. En algunos casos por esta vía se producen algunas maquinaciones para obtener una mayor rentabilidad económica de la subvención del curso, pero en otros casos ello permite la entrada de otras personas más interesadas y que por razones burocráticas no habían sido seleccionadas por la oficina, o trabajadores ocupados pero interesados en un reciclaje.

Curiosamente en las entrevistas se dieron casos de jóvenes que seguían cursos muy solicitados (un joven con Formación Profesional de segundo grado de electrónica, haciendo un curso del INEM de neumática) en el mercado de trabajo, que estaban muy desanimados respecto a sus posibilidades porque su profesor les decía que era difícil encontrar trabajo, y en cambio alumnos de otros cursos con una saturación mayor del mercado (cocineros) eran bastante optimistas porque un profesor les había ayudado a conectar con posibles puestos de trabajo en el sector.

Se observa un proceso de adaptación de los jóvenes a las condiciones de transición de la escuela al trabajo: "yo lo que pienso es que alternativas hay más, ésta es una que está a la orden del día, estudiar un poquillo, aparte que no es nada fuerte el nivel que te meten, te dan un curso y unas perrillas, o sea eso es el no va más, o sea que te digo que puedes esperar 5 meses para hacer lo que quieres y buscar otra ocupación".

La desorientación que producen las actuales condiciones de transición de la escuela al trabajo se refleja en la diversificación de cursos que siguen los jóvenes. Se apuntan a cursos que no tie-

nen nada que ver con lo que han estudiado, y siguen cursos totalmente diferentes entre sí.

El nivel de los cursos suele ser muy bajo, casi siempre de un nivel introductorio y sin casi ninguna exigencia de rendimiento. El diploma final se da prácticamente a toda persona que haya seguido el curso sin casi controles ni pruebas.

PARTE TERCERA

LA RELACION ENTRE LAS OFERTAS REGLADAS Y NO REGLADAS, Y LAS TRANSFORMACIONES DEL SUBSISTEMA DE ENSEÑANZA

Las relaciones entre el ámbito de las ofertas no regladas y el de las ofertas regladas están caracterizadas por la recursividad. Se trata de una serie de relaciones complejas y abiertas en el seno de las cuales ambos mercados se reproducen, estando así asegurada la reproducción ampliada del conjunto y su relación con la reproducción ampliada de la sociedad. Se debe considerar en ellas un doble movimiento:

- *El espacio de las ofertas no regladas emerge y se reproduce,*
 - 1) sobre las *insatisfacciones producidas por la enseñanza reglada*, más concretamente sobre aquellas que surgen del consumo material de las ofertas regladas, aunque no deben olvidarse las demandas que quedaron en estado de latencia sin poder manifestarse,
 - 2) sobre *necesidades "nuevas"*, definidas en el exterior del mercado educativo y en relación con otros subsistemas sociales, y a las que el mercado reglado no contempló en el diseño de sus ofertas o las contempló de forma insuficiente y precisamente a remolque de las no regladas.
- *El espacio de las ofertas regladas avanza de continuo sobre el campo de las no regladas, intentando,*
 - 1) recuperar tanto las insatisfacciones generadas por su propio consumo material, como las demandas latentes que no pudieron manifestarse,
 - 2) incluir en su diseño, significándolas como demandas educativas, esas nuevas necesidades aparecidas en el mercado educativo a través de la relación entre el mercado no reglado y otros subsistemas.

De esta forma, el espacio de las ofertas no regladas funciona para el reglado por la Administración Educativa como un espacio experimental donde detectar:

- 1) formas de satisfacción de las demandas definitivas por él y dejadas insatisfechas, y
- 2) formas bajo las cuales pueden definirse como educativas nuevas necesidades que surgen del conjunto del sistema social.

Por otro lado el espacio no reglado hace también la función, respecto del reglado, de contacto entre el mercado educativo y el resto del sistema social, ya que tanto el logro de la satisfacción como la detección de nuevas necesidades remiten al proceso de revalorización, a través del consumo educativo exigido por el resto de los subsistemas, jugando el valor de uso de las ofertas el papel central en este proceso.

Todo lo anterior supone:

- a) La necesidad que el mercado reglado tiene del no reglado, lo cual deja abierta la cuestión del desajuste que implica respecto al reglado, caracterizado por la igualdad de oportunidades, la presencia de un terreno donde se producen consumos educativos discriminatorios.
- b) El tendencial crecimiento, tanto cualitativo como cuantitativo, del mercado reglado en su persecución del desajuste entre los procesos educativos y la reproducción del sistema social en su conjunto.

De ahí que la coexistencia de ambos mercados sólo pueda contemplarse como una relación contradictoria en la que únicamente caben los reajustes de los desajustes continuamente desajustados. Y todo ello al ritmo en que el mercado educativo se ajusta-desajusta-reajusta respecto al sistema social.

Por tanto, *las transformaciones del mercado educativo* pueden y deben entenderse en esas coordenadas.

Dada la forma en que las relaciones entre el mercado reglado y el no reglado se encuentran recubiertas por las relaciones entre el mercado educativo global y el sistema social en su conjunto, el análisis de las relaciones recursivas que, en un momento dado, sostienen entre sí ambos mercados permite abordar las transformaciones de las relaciones entre mercado educativo y sistema social.

La cuestión, pues, puede descomponerse en:

- 1) Análisis de la emergencia de las ofertas no regladas en relación con las regladas y con otros subsistemas.
- 2) Análisis de la recuperación e inclusión en la reglada de las insatisfacciones que produce y de nuevas demandas.

1. EMERGENCIA DE LAS OFERTAS NO REGLADAS SOBRE INSATISFACCIONES DE LA ENSEÑANZA REGLADA

Nos parece operativo distinguir, en ese terreno en el que emergen las ofertas del mercado no reglado, dos grandes áreas, coincidentes a grandes rasgos con la titularidad de las ofertas que en ellas operan.

1.1. Insatisfacciones generadas por la enseñanza reglada sobre las que emergen las ofertas no regladas privadas

Hay que advertir que no siempre esas insatisfacciones proceden de la oferta material reglada, aunque ésta siempre juega algún papel en su génesis.

Podemos concretar cuáles son las más importantes insatisfacciones:

- Dos articulaciones que la reglada hace difíciles e incluso imposibles: “YO quiero” y “YO elijo”.
- La falta de atención personal a los consumidores/demandantes.
- La presunta inutilidad, lo “libresco”, el “teoricismo”.
- La omnipresencia del “código escolar” y “la evaluación”.

Del lado de la enseñanza no reglada, esas insatisfacciones son los ejes del desarrollo de las ofertas, tanto de la oferta representación como de la material; a ellas se atienen a la hora de proponer los valores de uso concretos y al significar, por tanto, a los demandantes.

La ausencia de obligatoriedad. Tal vez sea la no obligatoriedad una de las características más esenciales de las ofertas regladas privadas. Su propio carácter de ofertas en mercados libre, su no gratuidad, redunda en la naturaleza voluntaria de la demanda, supeditada, por supuesto, a la solvencia.

Diseminadas por el espacio social, fragmentadas en el tiempo, se exponen ante el deseo como en un escaparate repleto de posibilidades y trayectos diversos. La reglada está cargada de un insoportable peso institucional, de discursos materializados en leyes, de imperativos parentales, de exigencias de validación y, sobre todo, arrastra la obligatoriedad que año tras año ha transportado a sus consumidores desde el espacio familiar al escolar, la inercia cuyo punto de partida se pierde en la entrega infantil a la voluntad imperativa y omnipotente de los adultos. Nadie demandó EGB. Pero tampoco FP o BUP. Se encontraron estudiando en el instituto o en el colegio resultado final de una territorialización vivida como azarosa e inexplicada.

Por el contrario el yo se afirma al identificarse con el sujeto de la demanda en el caso de las ofertas no regladas privadas. "YO QUIERO": bailar sevillanas, aprender a manejar un ordenador, superarme en lo poco que hasta ahora he aprendido, poder hablar inglés con soltura, saber patinar, encontrarme a mí mismo en la expresión corporal, desarrollar mis bíceps... Y así hasta agotar el mercado. En cualquier caso, "yo quiero", nadie me obliga a ello. Bajo esta fórmula se logra al mismo tiempo la autonomía y la identidad.

Rozamos aquí la dificultad de la reglada para crear un sujeto demandante para sí de un servicio. Es decir, el freno que supone la obligatoriedad para que se constituya el primero de los mercados que integran el sistema educativo: aquel que tiene como destinatarios a los alumnos y que consiste en ofertarles un servicio.

Es necesario no restringir el término "obligatoriedad" a su sentido formal de enseñanza obligatoria, sino considerarlo en un sentido profundo: la enseñanza reglada es lo que no se elige, lo que

identifica el desarrollo vital con el desarrollo académico; lo cual dada la vinculación de los hijos al poder paterno, su minoridad, es siempre cierto para los alumnos.

De ellos resulta que esa insatisfacción es esencial en las relaciones que mantienen los niños/jóvenes con el sistema educativo. De ahí también que les sea fácil ver que las ofertas no regladas suponen la presencia de lo "voluntario" frente a lo "obligatorio": frente a lo forzoso de la reglada, lo querido en la no reglada; frente a la norma sin historia aparente, el "yo quiero"; frente a la inercia reglamentada, el corte, el plante, la máscara del yo...

Ahora bien, no es sólo "yo quiero" sino el doblamiento de este yo con el "YO ELIJO".

No se trata sólo de que la enseñanza reglada sea obligatoria; es que, además, las ofertas regladas imponen un universo finito y cerrado, muy reducido en número de posibilidades para ejercer la elección. Incluso esas elecciones acotan, por un lado, elecciones futuras, y por otro lado, están acotadas por elecciones anteriores. Todo ello no es sino un mecanismo que pone frenos a la movilidad del deseo y a su reconversión en demanda.

No cabe duda de que ningún resto puede colmar el deseo, así como tampoco el yo orgulloso es el origen de la demanda. Pero la capacidad otorgada a la opción, el derecho obligatorio de elegir, además de reiterar el protagonismo del yo en cada repetición del acto inicial, ofrece la posibilidad de enriquecerlo hasta el infinito, de multiplicarlo (las llamadas "facetas de la personalidad") sin que se pierda.

Es decisiva la confrontación a este respecto con la reglada. El estricto código escolar, la progresión regulada del aprendizaje, la inflexibilidad de los currículos, la fijación horaria, lo irreversible del proceso (y, el hecho mismo de que se trate de un proceso), la inmovilidad de las relaciones y jerarquías docentes, todo ello viene a vivirse como imposición manifiesta por mucha optativa con la que se adorne. Quiste dentro del mercado libre, el sistema de enseñanza reglado es resentido como institución cuartelaria, con su llamada a filas obligatoria y su espacio-tiempo reglamentados al detalle. Claro que se puede elegir (?) BUP o FP, inglés o francés (¿realmente?), ética o religión (¿de verdad?), e informática o diseño entre las EATPs. Pero ¿dónde queda el placer de despedir al profesor de Física si el consumidor lo juzga ineficaz?, ¿dónde puede empezar el

curso en febrero y terminar en abril?, ¿dónde se puede pasar de la máquina de escribir al Tai-chí? Hay respuesta: en el mercado no reglado.

La insatisfacción puesta de manifiesto por las ofertas no regladas plantea a la enseñanza reglada un problema de doble faz:

- 1) La difícil constitución del alumno como sujeto del enunciado por un sistema que es necesariamente obligatorio.
- 2) El difícil sostenimiento como demandantes de aquellos que fueron eficazmente significativos como tales por un sistema cerrado.

El primer aspecto puede afrontarse a través de la búsqueda de valores de uso capaces por su novedad, su amplitud y su ajuste con el resto del sistema social, de significar a los obligados consumidores como demandantes. Ello no es desde luego fácil y tampoco suficiente para que la obligatoriedad, hoy por hoy irrenunciable, por más que se la formule como “derecho a la educación”, deje de tener un peso y éste se manifieste por la persistencia del campo no reglado. Ahora bien, la optatividad, en cuanto forma de abordar el segundo aspecto del programa tiende a contrarrestar en parte la insatisfacción.

No es extraño, entonces, que la reglada tienda a ampliarse sobre la no reglada desarrollando estructuras más optativas.

La atención personal. Es en la oferta material de la enseñanza reglada donde enraiza la conocida insatisfacción de los alumnos que suele formularse como “los profesores pasan de ti”. Puede oírse tras dicha queja, bien el eco del deseo siempre insatisfecho, bien la constatación de que el servicio ofertado no es optimamente producido.

Sabemos de la eficacia de los controles disciplinarios a que son sometidos los alumnos, ya sea en su forma blanda (pública y privada renovadora) ya en su forma dura (privada religiosa y de segunda oportunidad). Si los profesores pasan de algo, no es precisamente de los alumnos y, ¿sin embargo?, el acento, una vez más, está puesto en el yo, pues la queja hay que entenderla como “los profesores pasan de mí”.

No basta, entonces, el acendrado interés que la *privada* pone en materializar un control de asistencia que llega a rozar los mé-

todos de los servicios secretos de inteligencia y que, desde luego, hace funcionar perfectamente el segundo mercado interno (aquel que tiene a los padres como destinatarios de la oferta), pero que no logra, sino a fuerza de mucha insistencia, hacer que los alumnos se sientan personalmente atendidos. Tampoco, con toda su batería de afectividades y conflictos a prevenir, los oropeles pedagógicos con que se viste la disciplina en *la privada renovadora y laica*, e incluso en *la pública*, parecen capaces de mostrar a los alumnos que de ellos no “se pasa” y que ellos son el objeto de todos los cuidados. Bien es cierto que el problema es más grave en la pública: ese ambiente relajado (qué ambigüedades no encierra este término!) que sustituye al autoritarismo, la renuncia a adoptar medidas disciplinarias (representación obliga!), la vista gorda ante las faltas de asistencia (so capa de libertad responsable)... todo ello acaba en un *modus vivendi* o pacto implícito que, si bien hace llevadera la vida en común, deja a los alumnos un cierto mal sabor de boca por la actitud distante de la otra parte del pacto, los profesores.

Pero sobre ello, y tal vez añadiendo un factor multiplicador a la insatisfacción, planea la pérdida del yo en el grupo... de clase. Efectivamente, la reglada hace del alumno ante todo un elemento en el interior del grupo, y ese grupo, más o menos numeroso, es el que filtra por su conformación el tratamiento prestado a cada uno de sus elementos. Y así, tenemos al “pasota del grupo”, al “empollón del grupo”, al “revoltoso del grupo”; y aun dentro del grupo, los subgrupos, “los más retrasados”, “los mejores”, “los que siempre la están liando”, “los últimos de la fila”...

Las ofertas no regladas afrontan este problema de la organización del consumo reglado: surge la atención personalizada, los pequeños grupos no institucionales, de composición variable, de trato directo con el profesor.

Los consumidores de la no reglada podrán decir que MI monitor vigila MIS marcas, MI instructor vigila MIS músculos en el gimnasio, MI profesora corrige MI pronunciación en MI academia, MI profesor particular hace MIS deberes...

Que esta personalización sea imaginaria (oferta representación) que efectivamente producida (oferta material) por las ofertas no regladas privadas no impide que la insatisfacción dejada por la reglada sea significada como demanda. Sobre todo, si las ofertas no regladas dejan siempre abierta la posibilidad de cambiar.

La oferta de lo útil y lo práctico. También en la oferta material de la reglada se sitúa el origen de esta tercera insatisfacción. La reglada, se dice, es el lugar de lo libresco y del teoricismo. Más bien debería sorprender esta insatisfacción ante una oferta material consistente en subrayar, tomar apuntes, hacer esquemas y láminas, interminables relaciones de ejercicio, incluso copias. Siempre con el boli, el lápiz, la goma, la regla, los papeles y ... escaso número de libros.

De cualquier forma la cuestión no es ésta. No es que la enseñanza reglada centre su oferta material en la abstracción, cosa que no hace. Lo que está en la base de esta crítica generalizada al sistema reglado es su carácter de "inútil", y lo que se plantea entonces tiene que ver con el valor de uso. Teniendo en cuenta que es la incorporación de ciertos saberes el proceso que mediatiza la integración de los individuos en la sociedad y que la posición desigual en el reparto de los saberes e ignorancias es, en gran medida, correlativa a la posición en la desigual estructura social, no es de extrañar que la "utilidad" de los saberes "transmitidos" en el proceso de enseñanza se mida por la posibilidad de realizar el valor adquirido en ese proceso.

Es en esta perspectiva en la que debe entenderse la génesis de la demanda de lo práctico. No se entendería, de lo contrario, la plena utilidad con que, satisfechos, definen los consumidores de BUP privado (sobre todo de 2ª oportunidad, pero también de cierta élite) a unas ofertas que se caracterizan materialmente por la monotonía del libro de texto subrayado y resumido, del "machacar y machacar", del aprendizaje estrictamente memorístico: características todas ellas que definen para la pública el paradigma de lo libresco y lo inútil. Para los alumnos de esa privada, es el valor de ese saber incorporado a ellos el que realizarán al insertarse en la estructura desigual.

Las ofertas no regladas abordan la cuestión, y ello por una doble vertiente:

- 1) En cuanto promotoras de resignificación como demanda de la insatisfacción generada en la reglada.
- 2) En cuanto generadoras de demandas educativas más ajustadas con las exigencias de la reproducción social de los saberes: diversidad, flexibilidad, etc.

Es el mercado, amplio y vigoroso, de las ofertas de FP no reglada el que, en el terreno de los saberes técnicos y profesionales, emerge. Su carácter no reglado hace persistir la discriminación, cuestión ésta que abordará cerrando el bucle, la reglada al extenderse, vía reforma, sobre la no reglada.

*La ausencia de código escolar
y la caída significativa de la evaluación*

Finalmente, el examen, la sanción, la evaluación, la calificación, es la primera y última palabra de la reglada. Se concibe un desarrollo material de las ofertas sin profesores (absentistas, enfermos, o de huelga), sin programas (se improvisa sobre la marcha), sin contenidos ni actividades (pero con horario), sin recursos (es lo habitual); pero no podemos imaginarlo, por vacío que esté el proceso, sin actas y sin evaluación. En cuanto alumno de la reglada, se está siempre expuesto al juicio del experto. La institucionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene mucho de proceso judicial y se pasa por alto con demasiada frecuencia que la extensión de la enseñanza obligatoria condena a la población a una situación prolongada de juicio.

A ello se añade que el sistema reglado se caracteriza por su fuerte codificación de tiempos, espacios, calidades, saberes, progresión de aprendizajes. Y también por la progresiva imposición de su código, tanto en extensión (prolongando la obligatoriedad) como en intensidad (miniaturizando el código, penetración microfísica hasta el más mínimo detalle).

También la no reglada puede responder, y responde a ello, ofertando un desarrollo material fuera del código escolar. Esto llega al extremo del reconocimiento explícito de que la evaluación se efectuará fuera del mercado educativo: en concreto, las ofertas de FP no regladas remiten la evaluación al encuentro con los oferentes de empleo en el mercado de trabajo.

En *resumen*, de los cuatro grupos de ofertas en que hemos considerado descompuesto el mercado no reglado, creemos que tres emergen a partir de estas insatisfacciones:

- *El grupo de las ofertas de refuerzo*, por el énfasis puesto en la atención personalizada y, en menor medida, por permitir la articulación del “yo elijo”.

- *El grupo de las ofertas complementarias*, por abordar el problema de la demanda autónoma y hacerlo desde fuera del código escolar y recalcando la atención personal.
- *El grupo de las ofertas de FP no reglada*, por proponer vías inmediatas de realización del valor, apareciendo como prácticas y útiles y renunciando a la evaluación.

El desarrollo del cuarto grupo, *ocupacional*, no es posible remitirlo a estas insatisfacciones ni a la forma en que son abordadas por la iniciativa privada.

Por otro lado, la existencia de esas insatisfacciones no siempre corre paralela y se manifiesta como una suspensión de las demandas de ofertas regladas (abandonos), las cuales se siguen sosteniendo al tiempo que se demandan enseñanzas no regladas.

1.2. Las ofertas no regladas públicas que emergen sobre insatisfacciones de la enseñanza reglada pública

Estas ofertas sean del grupo que sean, pero sobre todo en el grupo de OCUPACIONAL, representan la presencia de la lógica de la libertad y de la igualdad en el mercado no reglado. Su intento es recuperar las insatisfacciones generadas por la pública y nombrar las necesidades que ésta ha dejado pasar.

En cuanto al primer aspecto, que es el contemplado en la recursividad reglada-no reglada, es el "abandono" el síntoma a tratar. Dicho fenómeno es la expresión de la quiebra en la creación de la demanda; quiebra en los dos mercados internos: no sólo se trata de que los alumnos no lleguen a erigirse en demandantes, cosa que podría terminar en el mercado de refuerzo, sino que tampoco las familias demanden nada, por lo que el mercado de refuerzo no tienen nada que hacer.

En efecto, a pesar de la igualdad de oportunidades y todo cuanto ello supone para facilitar la circulación de las capacidades de aprender, la población no siempre facilita esas capacidades

al sistema educativo, sino que “las invierte” en otros espacios, escapando así a su inserción.

La calle, principalmente, es el título de ese otro espacio donde “no se adquiere experiencia” lugar de los saberes proscritos, lugar del “vicio” y los “malos rollos”. “Entornos poco propicios al desarrollo personal” y cuya “función educadora”, aun siéndole reconocida, “fomenta actitudes de pasividad e inhibiciones muy graves”. Se señala de esta forma la negativa a poner la capacidad de aprender (riqueza personal de los individuos interpelados) al servicio de la reproducción social. Toda una serie de experiencias vienen ocupando esa calle en los últimos años. Desde simples excrecencias de la reglada (compensatoria) hasta ofertas que se pronuncian y previenen respecto a la reglada: “transferir a la formación ocupacional las metodologías, los objetivos o los recursos propios del sistema educativo puede tener funestas consecuencias”. Así pues, se subraya en estas ofertas el carácter “desescolarizado”: el fuera de código escolar. Pero ello no significa sino formular la estrategia psico-pedagógica de otra forma: desde “la creación de situaciones interpelantes y facilitadoras del aprendizaje”, hasta la “adquisición de hábitos de trabajo y la aceptación de ‘contratos o pactos de acuerdo’ que tienden a *normalizar y a regular los comportamientos y los programas*”.

A pesar de las dificultades de estas estrategias para desarrollar una labor compensatoria, se las considera positivas porque conducen “a un sistema de aprendizaje modular y *unidades de valor capitalizable*”.¹

Estamos en pleno ambiente pedagógico. El aire es el de la circulación del capital social. Es la misma lógica que en la reglada: la inserción en la estructura. Pero aquí nos las vemos con el abordaje de la población que negó su riqueza al sistema, el ambiente es distinto: ya no es escolar, pero sigue siendo educativo. En los organigramas de esas experiencias, las “metodologías didácticas”, “la

¹ Las citas proceden de documentos de los Planes de Ocupación Juvenil del Ayuntamiento de Barcelona. Similares se encuentran en los documentos que se refieren a las Iniciativas Locales de Empleo y a las Escuelas-Taller, así como en el Libro Blanco recientemente publicado por el MEC.

tecnología educativa”, etc., aparecen reguladas en relación a dos polos: **INSERCIÓN Y EVALUACIÓN**.

Pero ILEs, Escuelas-Taller, y demás experiencias terminan por encontrarse en el espacio propio del INEM: en un terreno fronterizo con la problemática del empleo y su precarización, las ofertas no reguladas públicas tienden potentes redes.

El avance de la reglada por esta vía previsiblemente adoptará la capilaridad de estas ofertas ocupacionales. La adopción del sistema modular y de créditos, que también apunta en la FP no reglada privada, significa la incorporación de un esquema formal que viene funcionando en estas ofertas pioneras como regulador del consumo. De esta forma, se aborda también la insatisfacción a la que corresponde la no reglada privada con su oferta llena de pragmatismo.

Y sin embargo, aun asumiendo la reglada gran parte de este terreno o simplemente adoptando sus esquemas formales, quedará siempre un amplio espacio a los educadores “todo terreno”, nueva capa de formadores en lucha con la no-demanda. Ahí están los informes técnicos del **GRUPO DE TRABAJO NÚMERO 15** dedicados al Título de Licenciados en Educación Social, enseñanzas “orientadas a la formación de especialistas en educación de adultos, formación laboral y marginación social”, en las que se incluyen “los sistemas de educación no formal”.

2. EXTENSIÓN DE LA ENSEÑANZA REGLADA SOBRE LA NO REGLADA

Trataremos de delimitar las direcciones que sigue la reglada en su intento de cerrar los desajustes que la afectan y que hemos considerado como motivos de la emergencia de las ofertas no reguladas. Posteriormente se intenta concretar la estrategia (o estrategias) puesta en juego en ese proceso de extensión.

2.1. Ejes que sostienen la extensión de la reglada e insatisfacciones que reabsorbe

Tres son los ejes sobre los que se despliega la enseñanza reglada y en los que hay que situar las insatisfacciones a las que busca dar respuesta.

2.1.1. Tras la cantidad (plena escolarización), la calidad (de la enseñanza)

Una de las más profundas insatisfacciones que genera el actual sistema educativo es la baja calidad de la enseñanza, sea ello lo que sea y más allá del conflicto entre titularidades. Parece logrado el consenso en torno al importante logro del crecimiento cuantitativo de la oferta educativa reglada, al menos en el tramo de enseñanza obligatoria. La problemática se centra, hoy por hoy, en torno a la calidad.

La fase de crecimiento cuantitativo, que ha supuesto el registro de la igualdad de oportunidades al suministrar un volumen de oferta que permite la manifestación de casi la totalidad de la demanda potencial, ha llegado a un punto de no retorno que vemos materializado en lo que constituye los elementos materiales de la oferta representación. La nueva fase debe caracterizarse por la reformulación de los elementos simbólicos, en particular del valor de uso y la imagen, para hacer posible desarrollos materiales más ajustados con las normas de calidad dominantes. Si ello es así, la cuestión previa que se plantea es la del contenido de la expresión "CALIDAD DE LA ENSEÑANZA". Hay suficientes indicadores con alto grado de significación como para que sean posibles algunas conclusiones al respecto.²

² Estos indicadores no sólo provienen del material acumulado durante el trabajo de campo, sino también de toda una serie de documentos que ponen en discurso los ajustes/desajustes del mercado educativo, y muy particularmente los que hacen referencia a la Reforma. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, aunque publicado una vez concluida la investigación no contradice el análisis.

En primer lugar, *se ha comenzado a identificar "calidad" con "rendimiento" del Sistema Educativo*, de una forma hasta ahora sólo vista en la enseñanza privada. Pero con matices: lo que se plantea es que los medios (de producción) puestos en funcionamiento en la fase de crecimiento cuantitativo pasen a tener un rendimiento óptimo, como en cualquier otro sector de la producción.

En segundo lugar, *entre los indicadores que se comienzan a utilizar para medir ese rendimiento*, tienen especial relevancia:

- El volumen de abandonos y de individuos que pasan por el sistema en relación a la positividad (éxito) o negatividad (fracaso) de las evaluaciones: se mide el rendimiento del sistema por el rendimiento en él de los individuos.
- El ajuste entre los productos del subsistema educativo y las necesidades del sistema social, ajuste reducido al mercado de trabajo.

En cualquier caso, está abierto un proceso de cambio en relación con la no reglada, que tiende a evitar el paso de demandas al mercado no reglado (primer aspecto: los que abandonan, los que completan la formación por el refuerzo y complementarias no regladas privadas), y a hacer recaer la función de inserción en el sistema reglado para racionalizar la producción de la reproducción (segundo aspecto: evitar en lo posible la intervención privada no reglada).

Ahora bien, la calidad de la enseñanza así definida debe explicarse por las insatisfacciones que la no reglada ressignifica como demandas y que son índices de la "mala calidad"; al señalar esos índices, señala también los elementos de las ofertas regladas que los originan. O sea, la definición de la calidad de la enseñanza lleva implícito *un diagnóstico*.

El diagnóstico implícito en las transformaciones ya en marcha se centra en tres elementos: obsolescencia curricular, formación del profesorado, desajuste con el sistema productivo. A ello responde la incorporación de los MRPs, la institucionalización de la fuerza de trabajo enseñante en los CEPs, la experimentación de la Reforma. Estos "antecedentes" son una reforma (con minúsculas) menos aparatosa, pero no menos real. Las conclusiones sobre ello desde esta investigación, aun cuando no puedan ser sino provisionales

(sólo lateralmente se ha abordado el tema en el trabajo de campo), son interesantes pues se constata que:

- *La asimilación de los renovadores* (Movimientos de Renovación Pedagógica –MRPS– e independientes) se ha seguido en casi todos los casos del “desencanto”, de la angustia ante la tozudez de ciertos procesos que no se han resentido lo más mínimo tras la renovación; dos respuestas se observan entonces: la integración pasiva y resignada a la marcha general de los cambios y la renovación del conflicto con los frenos que “la realidad” impone al proyecto renovador.
- *La ausencia de aportaciones reales de los CEPs*, que no han merecido la menor referencia por parte de los profesores entrevistados, por más renovadores que fueran: convertidos en “dependencias administrativas” depositarias de recursos escasos en los centros expedidores de títulos–cursillos, lugar donde desahogar la angustia de los mas despegados.
- *La pasiva expectativa del profesorado* ante los cambios anunciados contrasta con el consenso logrado con la Administración en el diagnóstico: todos coinciden en lo que está mal, pero no por ello se lanzan a experimentar.

La impronta de estos antecedentes *en la oferta representación* no es muy fuerte:

- *Las modificaciones curriculares* exigidas por el diagnóstico aparecen aquí y allá pero no con la profundidad que la Reforma parece exigir.
- *La renovación metodológica* (del profesorado) sigue lastrada por el voluntarismo y muy ligada a las intermitencias de la ambigua relación profesor–alumno.
- *La organización de los centros*, es decir, la organización y racionalización general de la producción (del trabajo escolar y de los medios de producción), sigue intocada (¿intocable?) y a ella se remite una y otra vez el desarrollo escaso de los cambios anteriores.

En cuanto a *la oferta material*, es muy significativo el aumento de la preocupación por el control del rendimiento, es decir, del número de abandonos y de "fracasos". Hasta tal punto que, haciendo real la definición de calidad, las pocas modificaciones efectivas, cuando no se trata de simples reformulaciones a la baja de los criterios de evaluación, tienen como objetivo, más optimizar el rendimiento que transformar los contenidos y métodos, los saberes a transmitir. No puede dejar de llamarse la atención sobre ese importante equívoco: logrado un aumento medible del rendimiento (en su primer aspecto), ello puede no suponer un mayor ajuste con las necesidades del Sistema Social (segundo aspecto del rendimiento).

Nos parece por tanto muy dudoso que esos antecedentes puedan ser la pauta para el logro de la calidad (tal como se la ha definido por la reglada en su extensión). La Reforma tendrá que hacer mucho más en orden a resignificar las insatisfacciones que hoy por hoy significan a la enseñanza reglada como de "mala calidad".

2.1.2. Avance de la igualdad contra la persistencia de discriminaciones.

El problema de la evaluación y la selección

Tal vez sea la eliminación de las discriminaciones que aún persisten el principal problema en ese avance hacia la calidad de la enseñanza. Tales discriminaciones persisten incluso en el interior del mercado reglado, por lo que no basta con la ampliación de la intervención pública en el mercado no reglado. Y por tanto, lo que está en juego no es sólo el elemento del valor de cambio (gratuidad).

El progreso continuo del mercado intervenido, tras la igualdad de oportunidades es, no obstante, una de las vías. En primer lugar, ampliando las edades de los sujetos interpelados como demandantes.

Naturalmente, la ampliación lisa y llanamente temporal carece de sentido si no se amplía/reformula al mismo tiempo el contenido de otros elementos de la oferta reglada. Así, la recomposición augurada por el Proyecto de Reforma de la Formación Básica, Profesional de Base y Específica e incluso Ocupa-

cional³ tiene como objeto salir al paso de la FP no reglada privada (y, en cierta forma, a la complementaria) y de las ocupacionales públicas.

Pero es abriendo en el interior de la reglada, más aún en la pública, espacios para recuperar problemas de aprendizaje, como se tiende a luchar contra la discriminación que suponen las ofertas de refuerzos privadas. Y no sólo eso, sino que, en la línea indicada en el apartado anterior, se intenta reducir el abandono y la desaparición de demanda consiguiente.

Este eje, pues, enfrenta la discriminación internalizando en la reglada ofertas concretas no regladas (refuerzo, apoyo psico-pedagógico y orientación, incluso complementarias) y/o pautas del desarrollo material de la no reglada (atención personalizada). Pero la forma en que se formula eso hace pensar en el eterno conflicto entre “discriminación” y “selección”. Parece operativo referir el término “discriminación” al mecanismo (de mercado) que pone trabas a la manifestación de la demanda y en ese sentido este avance es evidentemente antidiscriminatorio. Por el contrario “la selectividad” hay que referirla a un proceso interno, proceso que se fija como objetivo la producción de diferencias más que la discriminación de las existentes. Esto es lo que plantea el tema de *la evaluación*.

Nuestra conclusión se relaciona con ciertas formulaciones del Proyecto de Reforma en la medida en que éste plasma cabalmente el problema tal como se observa en los centros: la angustia profesoral ante el papel del juez, la huida hacia adelante de la no evaluación, la siempre enojosa presencia de valores espúreos en la función aséptica de la evaluación, etc. Con esa referencia se constata un callejón sin salida y un falso problema porque se confunden discriminación y selección. Sin embargo, las cosas están claramente formuladas, se sabe bien cuál es el objetivo y se dice con todas sus letras. Basten estas referencias:

“... aunque puedan cumplir también funciones de selección, los procesos de evaluación no son, en sí mismos, selectivos.”

Párrafo 17.2.

³ Cf. supra 1.2.5.

“...es preciso señalar que en la raíz misma de los procesos educativos está preparar y capacitar a las personas para unas cosas y no para otras, lo que conlleva de hecho una cierta función selectiva.”

Párrafo 17.7.

“(los profesores)... han de esforzarse para que los procedimientos de evaluación contribuyan a la orientación de los individuos en función de sus aptitudes y modificaciones específicas, diferenciadas y valorables.”

Párrafo 17.8.

Pero entonces ¿cómo avanzar sobre la no reglada, que no evalúa o lo hace “de cascarilla”? El Sistema Educativo reglado no puede dejar de evaluar, en la medida en que el proceso de evaluación es la forma en que se ejerce el control de calidad (valor de uso) de los productos, control que no puede dejar a los “departamentos de personal” de las empresas ya que, éstas no evaluarían valores de uso que, siendo imprescindibles para la vida del Sistema, no lo son para el interés inmediato (beneficio).

Y es que, a pesar del énfasis que se pone en el ajuste con el Mercado de Trabajo, el Sistema Educativo no sirve solamente a este mercado y no puede confiarle la evaluación. De hecho, se querría evaluar como si no se evaluara. El necesario control de calidad es un freno que hace imposible reabsorber la insatisfacción que produce.

2.1.3. Reabsorción de las insatisfacciones debidas a la no realización del valor incorporado en el proceso educativo; las relaciones con el Sistema Productivo

Ya se aludió antes al proceso de génesis por las ofertas no regladas de la demanda de una enseñanza “útil” y “práctica”. La generalización de esa demanda, de la que se hace eco el Proyecto de Reformas de la ETP, fundando en ella gran parte de sus propuestas, no puede remitirse de forma exclusiva, como parece ha-

cer ese mismo Proyecto, a las necesidades del Sistema Productivo y a la estructura actual del mercado de trabajo.

Ciertamente, de lo que se trata es de la realización del valor incorporado por los individuos durante el proceso educativo, proceso que, al estar bloqueado, genera la insatisfacción que, en un segundo tiempo, es significada como demanda de una enseñanza que "sirva para algo". Pero la cuestión está en si el proceso de realización de los valores incorporados en el proceso educativo coincide hoy, o puede coincidir en un futuro inmediato, en su totalidad con el mecanismo clásico de intercambio de fuerza de trabajo por salario. No parece que sea ése el caso. Y, por tanto, resulta equívoco centrar la cuestión en un mítico ajuste de "las necesidades de la producción" con los productos del sistema educativo.

Dicho esto, es indudable que la única forma que tiene el sistema de ofertas educativas regladas para reabsorber esa insatisfacción es *acercar lo más posible su proceso de valorización al proceso de realización de ese valor*.

De esta forma, toda la enseñanza tiende a estar "vinculada" al mundo de la producción. La cuestión que planteamos más arriba se refiere a la naturaleza, al contenido, de ese vínculo. Además de la generalización del carácter terminal y de la formación como formación técnico profesional, la tendencia del sistema reglado en orden a reabsorber la insatisfacción, no sólo se traduce en un *avance sobre la Formación Profesional no reglada privada*, sino también en una *confluencia con las actuales ofertas públicas ocupacionales*.

Este último extremo será explícitamente enunciado en diversos lugares del Proyecto de Reforma: "considerar a la Formación Profesional como un todo" con un "diseño general único", modelo producido por el sistema educativo que es acercado a "la realidad" por diferentes agentes bajo el control del diseño central.

De esta forma se intenta resolver el problema, el desajuste, la "disfuncionalidad" que supone la asociación, en las ofertas INEM, de los procesos formativos y la gestión (política) del paro, síntoma a su vez de la dificultad objetiva de realizar el valor a través del mercado de trabajo.

En cuanto al *avance hacia el terreno cubierto por la FP no reglada*, se vuelve a plantear el problema del *código escolar*, ahora a través del sistema de certificaciones. Y nuevamente, como con

la selección-evaluación, en términos de “quiero y no puedo”. Con toda la importancia que el nuevo diseño del sistema de certificaciones tiene, sistema que tiende a funcionar formalmente, como ya se apunta en ciertas experiencias públicas no regladas, en base a unidades-módulos de valor capitalizable, se dejan claras las cosas al afirmarse una y otra vez que no serán “requisito” laboral indispensable. Es otra vez la conclusión apuntada: el sistema de certificaciones escolares, sea este cual sea, desborda el control de la inserción laboral para intentar abarcar el control de la inserción social.

Nos encontramos, no obstante, bastante cerca de los títulos-diplomas de la no reglada: ciertamente, esos títulos tienen un valor de uso, valor que se incorpora y representa en el “currículum vitae” personal, pero su posesión no asegura la realización del valor de cambio asociado, ni impide la degradación que conlleva su presencia como recurso no utilizado. Pero, y ahí la novedad sí que pueden actuar como reclamo, si no por su realización segura, sí al menos por la realización posible ligada a su acumulación nominal en el currículum.

Esta aproximación al paradigma de la no reglada deja a salvo una cuestión central. En última instancia, persiste el control empresarial de la contratación, terreno en el que no entra, ni nunca lo pretendió la Administración Educativa.

El sistema de módulos, por lo demás, permite una cierta intensidad y concreción del consumo, incluso su mayor brevedad, demandas de lo cual están hoy presentes en el mercado no reglado.

Vemos, pues, que el acercamiento del Subsistema Educativo a los procesos de realización del valor no se confunde, ni podrá ser confundido en una formación social capitalista, con una promoción del pleno empleo. Ciertamente, se trata de que los “empleadores” encuentren en el mercado la fuerza de trabajo que sus negocios requieran; pero también, de que aquellos que no sean necesarios a los “empleadores” encuentren su lugar en la estructura sin que se resienta la reproducción ampliada de ésta, reproduciéndose al mismo tiempo, y muy especialmente, la relación “empleados y empleadores”.⁴

⁴ “Una sociedad desarrollada con una tasa de dependencia alta precisa de sistemas flexibles de educación de adultos, capaces de dar respuesta a amplios colectivos que, con

Avanzando en la dirección que se apunta (es decir, haciendo que toda la formación sea técnico-profesional e incardinando ésta a lo largo de toda la vida de los individuos) se podrá mantener que toda la formación tiene una "utilidad" potencial. Lo cual no significa que toda esa formación pueda ser consumida y realizado su valor de cambio en el mercado de trabajo.

Y es aquí donde entra el otro aspecto: *el avance que confluye con el INEM y en general con la formación ocupacional pública*, avance que plantea problemas especiales. El problema principal, brevemente formulado, al que conduce nuestra conclusión es el siguiente: si la reglada pretende extenderse hacia el INEM (e integrarlo), tendrá que contar con una posible solución al tema de *la beca/salario* que reciben los alumnos del INEM, en cuanto forma en que se reembolsa (se remunera) aquello que el alumno invierte en el proceso de producción de valor: la capacidad de estudiar y aprender, su riqueza personal.

En efecto, nos parece que está apuntando ahí un proceso de realización del valor que no incluye el pago diferido de la inversión que hace el alumno en el proceso educativo, sino que este pago tiene lugar en el justo momento de la inversión. De aquí que, en el momento de la posterior realización del valor incorporado durante ese proceso, ésta pueda tener lugar mediante la dependencia de ciertas instituciones, es decir, no a través del mercado de trabajo (salario) ni tampoco a través de la dependencia (familiar y similar) respecto a otros activos que sí realizan el valor de su fuerza de trabajo en el mercado de trabajo.

Finalmente, esta cuestión se abre al tema de la ruptura de los vínculos familiares como condiciones para la producción de la demanda de los alumnos, aunque desde luego para ciertas edades mínimas (16 años): el trato es directo y los términos del intercambio claros; por un lado, los alumnos (consumidores) que aportan su

independencia del producto económico de su actividad, deben sentirse activos..." "El sistema educativo de cualquier país se enfrenta, en una situación como la descrita, a un doble desafío: por una parte, debe contribuir a dotar de sentido a la actividad de quienes, de forma transitoria o duradera, no forman parte de la población activa. Por otra, debe formar y capacitar a las personas para desenvolverse en marcos laborales que exigen frecuentemente el dominio de ciertas tecnologías y saberes complejos." (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.)

capacidad de aprender y desarrollarse, por otro lado el ofertante (INEM o similar) que entrega a cambio un cuasi-salario.

Ahora bien, el terreno al que conducen estas conclusiones está repleto de dificultades no sólo teóricas sino también políticas. Dejémoslo aquí, por el momento.⁵

2.2. El nuevo dispositivo para la extensión de la reglada: la capilaridad

La reorganización del subsistema educativo se basa, a nuestro juicio, en la creación de un nuevo dispositivo caracterizado por:

- La capilaridad de las ofertas educativas, lo que deberá promover una mayor penetración de éstas.
- La apertura de los centros educativos, unida a una ruptura de su identidad, hasta ahora definida por su ligazón a una única oferta, y en definitiva, la incorporación de elementos procedentes de las enseñanzas no regladas, la extensión racionalizada sobre el mercado no reglado, la prosecución de los caminos abiertos por la no reglada.

La capilaridad del nuevo dispositivo se enraiza en un doble movimiento:

- reducción de toda educación a enseñanza técnico-profesional (EATP),
- pero al mismo tiempo, multiplicidad de canales por los que discurre esta oferta, única pero variada, flexible y adaptable.

Una única enseñanza (técnico-profesional) se extiende en un dispositivo capilar:

⁵ Pero la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid no lo ha dejado: "Desde esta Consejería abogamos por la implantación de un Salario Social para los jóvenes sin empleo. La idea no es sólo dar dinero, sino ofrecer una formación paralela. Esperamos que el salario social entre en funcionamiento este año o el próximo." (Entrevista a Jaime Lissavetzky, Consejero de Educación de la Comunidad. Diario 16, 4-4-90.)

- 1) Por la *multiplicidad y variedad de los centros* que la impartan. Los centros escolares dejan de tener el monopolio de la educación. El reconocimiento de que se aprende también en otros lugares ha sido preparado largamente por las ofertas educativas municipales, los cursillos ocupacionales del INEM, las academias de todo tipo y de todo precio, los animadores sociales de los barrios (pero el reconocimiento no alcanza, ni puede alcanzar, al aprendizaje que se realiza en la calle o en otros lugares igualmente inadecuados para lograr la inserción). Y que se puede aprender de otras maneras (restaurando altares, practicando el auto-empleo en geriátricos, alternando con el trabajo precario) es una convicción también construida piedra a piedra por ofertas educativas no regladas.
- 2) Por la *ampliación del mercado*. En la creación de la demanda, la oferta se dirige, no ya a las edades normalizadas de medias, no ya a los que optaron por FP, sino a todos aquellos que "a lo largo de la vida demandan una nueva o mayor cualificación técnico-profesional". Los demandantes están señalados, y también está iniciada su necesidad: mayor cualificación. Es la ampliación del mercado. Pero paralela y también más profundamente, la ruptura entre la edad y el estatus de demandante, proceso ya iniciado en la no reglada, sobre todo en el caso de las ofertas ocupacionales del INEM. Mutación importante ésta, que rompe las barreras de la edad, condeñando así las enseñanzas medias reformadas con el dispositivo de educación permanente. Dos campos, hasta ahora separados, se unen: las enseñanzas medias regladas (limitadas a ciertas edades, encajadas actualmente entre la enseñanza básica y la superior o la salida del sistema educativo) y la educación de adultos (actualmente reducida a la recuperación de la escolaridad obligatoria); al tiempo que son unificadas bajo el denominador común de lo técnico-profesional, que asegura la unidad de lo que circula por la red capilar.

Ahora bien, la *capilaridad* implica la *apertura de los centros educativos*, la permeabilidad de sus paredes y hasta su identidad.

La identidad de los centros estaba hasta ahora férreamente fijada a su identificación con UNA oferta (de BUP, de FP) y a su

cerrazón sobre sí mismo en base al currículum y a lo restringido de su mercado. Es el encierro, una de las insatisfacciones detectadas a lo largo de la presente investigación. Pues bien, contra el encierro, apertura. No es nuevo el desideratum de una "comunidad escolar que se extiende más allá del recinto estricto" y de la que el centro sería "núcleo y foco". Es el valor de uso "foco cultural"; que también hemos detectado repetidamente, pero como valor añadido, adorno o simple deseo insatisfecho y siempre en los huecos abandonados de la rigidez organizativa o curricular.

A partir de ahora (siempre, claro está, desde la reglamentación que se está fraguando) los centros lo son de todo. Y ese todo se oferta también en otros lugares. Con ello:

- a) la identidad del centro deja de estar ligada a una sola oferta, pues hace varias;
- b) esas ofertas las comparte con otros "focos" y "núcleos".

La tendencia consiste en regular la conexión con otras instituciones culturales, a lo que no es ajena la nueva noción de cultura puesta en circulación precisamente por las ofertas no regladas que hemos llamado complementarias. Sobre todo, esa "cultura popular" de las universidades que por algo se llaman populares, y que rozan lo ocupacional, bordando discursos sobre la convivencia en democracia bajo el proyecto de la inserción social.

Pero al mismo tiempo, los centros se abren a la educación permanente y a la conexión con las empresas (el llamado "entorno tecnológico"). En resumen la identidad de los centros se descentra en una triple apertura:

- 1) Al sistema productivo (y ésta es la única apertura al mercado de trabajo).
- 2) A la cultura (esto es, no se trata ni exclusiva ni principalmente de la producción de fuerza de trabajo).
- 3) A todas las edades (lo que supone la ruptura entre clases de edad y clases escolares, siguiendo el camino abierto por el INEM y sus ofertas ocupacionales).

Los puntos 2 y 3, sobre todo, señalan a los nuevos demandantes: adultos, en educación permanente, y sospechosos de formar esa famosa “bolsa de marginación”.

En definitiva, la enseñanza reglada se acerca en su nueva reglamentación a la no reglada: la engloba, sigue sus huellas, aprovecha sus logros, se instala sobre las latencias creadas dando, así, respuesta a una demanda supuestamente originaria. En efecto, si en la revista “Profesiones y empresas” está con todas sus letras el *aburrimiento* (aburrimiento que produce la reglada en comparación con la no reglada), y si el aburrimiento es uno de los nombres de la insatisfacción, preciso será difuminar fronteras: eliminemos el molesto término de comparación. La reglada se hace no reglada (esto es, sigue los modelos de ésta) sin dejar de ser, hoy menos que nunca, reglada. Curiosamente, la identidad que por un lado (imitación de “lo otro”) pierde, por otro lo gana con creces, al reglar los campos hasta ahora fuera de su dominio.

Parece apuntarse con ello a una ordenación regulada, a la racionalización —desde la primera fase de la oferta educativa que es la oferta reglamentada— de los múltiples proyectos aislados puestos en marcha por las ofertas que hemos llamado institucionales. Las experiencias de ayuntamientos y diputaciones, las iniciativas locales de empleo, las de nuevos profesionales de la educación, de asociaciones de beneficencia o de asistencia social, exigen su reorganización centralizada y la macroevaluación de su eficacia productiva; incluyendo la gestión de esa “nueva empresarialidad”, la sustitución del trabajo seguro por el autoempleo y la reconversión de la marginación en dependencia institucional.

Esta contradictoria pérdida de identidad de la reglada se traslada a los centros reglados. Pérdida, como hemos señalado, acompañada de beneficios. Pero es que, además, a nivel de centro, lo que éstos pierden en identidad, lo ganan en *autonomía*. Esto es, un centro actual de FP vive y se desarrolla bajo la camisa de fuerza que le impone la oferta-FP. Al nuevo centro, diversificado y polivalente, se le ofrece una nueva identidad; única, en tanto está dada por sus relaciones por un entorno específico; y autónoma, en función de su especificidad. Ahora bien:

Esta autonomía enlaza con proyectos preexistentes:

- El proyecto global de inserción laboral iniciado por las ofertas INEM,

- el proyecto cultural implícito en las ofertas institucionales,
- los movimientos, más o menos marginales en su origen, de renovación pedagógica,
- los intentos, aislados y de desigual efectividad, de ciertos centros reglados para erigirse en focos culturales, especialmente en zonas consideradas problemáticas.

Incorporando, además, elementos procedentes de la enseñanza no reglada de titularidad privada:

- el carácter de “premio” de las enseñanzas complementarias (incorporación ya iniciada, en los centros reglados, por la inclusión de la EATP),
- el refuerzo-recuperación,
- con especial énfasis en la recuperación PSI (equipos psicopedagógicos, departamentos de orientación).

O de otros campos, hasta ahora no educativos o de escasa implantación en la enseñanza, como la sanidad: educación sexual, educación para la salud, educación para el consumo.

No obstante, es de suponer que las desigualdades territoriales se impongan. No sería extraño que, en ciertas autonomías o en ciertas ubicaciones, los nuevos centros de enseñanza formaran técnicos a pedido de las industrias del entorno, y que en otras se especializaran en restaurar imágenes y redescubrir cantes ancestrales. Pero es que no sólo es productivo fabricar Ford-Fiestas!

2.3. Los instrumentos del nuevo dispositivo para la extensión de la enseñanza reglada

En el caso de la oferta el más significativo es la flexibilidad y para la demanda la libertad personal, la diferencia y el pluralismo aparecen como los instrumentos más relevantes.

2.3.1. Del lado de la oferta: FLEXIBILIDAD

A la hora del despegue de la oferta (reglamentación), hay al menos *coincidencia en el diagnóstico*. Poderes públicos, expertos, enseñantes, consumidores, todos coinciden en señalar la rigidez del sistema educativo actual como uno de sus rasgos más sobresalientes y en valorarla de manera negativa. Nos encontramos ante un sistema educativo escasamente flexible y, por tanto, inadaptado a las necesidades productivas. En consecuencia, se coincide también en uno de los objetivos a alcanzar por medio de la Reforma de las enseñanzas medias: transformar la rigidez en flexibilidad, adecuar el subsistema educativo a las demandas de la producción material, dislocarlo en módulos acumulables, movilizarlo hacia el entorno, agilizar el tráfico. En el consenso, al parecer, establecido, está inscrita la necesidad de flexibilizar las didácticas y la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, sobre todo, lo que está en juego es la lucha contra la uniformidad. Más precisamente, se trata de racionalizar los recursos evitando la “excesiva uniformidad”.

En una primera aproximación, por tanto, la flexibilidad es una demanda social, hoy por hoy insatisfecha, lanzada al sistema educativo. El Estado, bajo la advocación de la Administración Educativa, sería el receptor de tal demanda imperativa a la que la actual Reforma tendría que dar obligado cumplimiento. En cuanto a los demandantes, están representados legítimamente por los poseedores del saber, los expertos traductores de deseos en demandas, que en los últimos tiempos piden a los “medios políticos” que (re)definan los procesos de formación en función de *un concepto amplio de la cualificación*. La flexibilidad demandada debería, así, corresponder a la flexibilidad del concepto de cualificación. *El significado ampliado* de la cualificación remite a las transformaciones en la demanda de fuerza de trabajo. De la nueva fuerza de trabajo se exige, más que adaptación rígida a tareas y puestos, *adaptabilidad*. Esto es, estar cualificada tanto para insertarse en un trabajo como en otro; y sobre todo, tanto para insertarse en el trabajo como para hacerlo en relaciones institucionales de dependencia. Estar cualificado significa, más que la adaptación al trabajo, la adaptabilidad a diferentes formas de inserción no sólo laborales.

Y la "demanda social" obtiene respuesta: ¡Flexibilizando!

En la respuesta dada por el proyecto de Reforma la flexibilidad aparece como rasgo de la calidad de enseñanza. Se trataría, en definitiva, de erigir la producción de diferencias sobre la base, ya asentada, de la uniformidad de los elementos materiales que garantizan la igualdad de oportunidades en la línea de partida (mercado educativo). Sobre esta base, las "instrucciones de uso" llevarían, en su flexibilidad, a la producción de distintas ofertas materiales, en último término, a la producción de diferencias a la salida (proceso de producción).

Resta todavía la traducción del proceso de producción que es el sistema educativo a términos mercantiles. O, si se quiere, iniciar—desde la nueva reglamentación— el proceso de subjetivación, de creación en los futuros consumidores de la demanda de servicio educativo (lo que hemos llamado primer mercado). De ahí que la flexibilidad, que aparecía al principio como adaptación a las necesidades productivas, se convierta en el mismo proyecto de reforma en "flexibilidad para adaptarse a las necesidades e intereses de los educandos". El sujeto de la demanda ha cambiado de golpe. Milagrosamente, coinciden la "demanda social" y/o la del sistema productivo con los intereses de los consumidores. Hay que suponer, por tanto, un necesario ajuste previo entre éstos y aquéllas, un difícil proceso de subjetivación, de creación de unas demandas coincidentes con las exigencias de la reproducción ampliada del sistema social.

No otra es la razón última de la flexibilidad otorgada a la enseñanza técnico-profesional (ETP): la articulación ajustada de las necesidades de la reproducción ampliada (disciplinadas por la reproducción ampliada del capital) y las "necesidades de formación de los estudiantes".

En ello ocupan un lugar central *las adaptaciones curriculares* (a las que no es casual que el Proyecto dedique todo un capítulo). Estas se proponen, ante todo, la "individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje". No es difícil ver aquí esa "atención personalizada", buscada hasta ahora en las ofertas no regladas. Pero quizá no sea tan evidente el proceso de *normalización diferencial* que se esconde tras la individualización, la educación general de base como *modelo común* polivalente que asegure la *integración diferencial*. O dicho de otra manera, la apuesta consis-

te en articular un único programa en sus distintas terminales, en registrar diferencialmente en el medio el diseño curricular de base, en fragmentar el programa básico (uniformidad) en diversas terminales (flexibilidad).

El conflicto está planteado entre polivalencia y diversificación; actualmente, entre la rigidez del sistema y el hecho de que éste ofrezca caminos en exceso diversificados, dificultando así la polivalencia. Ahora bien, si las “nuevas tecnologías” (¿qué fue de “los intereses de los educandos”?) exigen la polivalencia, la salida al conflicto sólo puede venir dada por la articulación eficaz de la educación general de base (modelo común que asegura la polivalencia, y también la integración “de base”) y una formación profesional específica que garantice la diversificación. La gran novedad estriba en que la diversificación debe ser flexible, reversible, adaptable, circulante, móvil. O sea, hacia la integración básica en el sistema mediante la adaptabilidad y sus transformaciones aceleradas.

Esta diversificación flexible y asentada sobre la base de la polivalencia, esta insistencia en la flexibilidad de las formaciones ofertadas por el sistema educativo, deja en la cuneta, a lo largo del discurso programático, los presuntos “intereses de los alumnos”. Es el mercado transformado de fuerza de trabajo, la producción y circulación de nuevos valores, la gestión de la precariedad, la ordenación de las relaciones de dependencia, la polarización de la sociedad, lo que hace que, en una paradoja sólo aparente:

- toda la oferta educativa sea de ETP (enseñanza técnico-profesional), pero que
- “la mejor formación profesional sea una buena educación general”.

Efectivamente, una buena educación general (que no puede ser academicista) debe asegurar las condiciones generales de la reproducción. Sobre ella, puede y debe instalarse la flexibilidad como garantía última de la producción diferenciada de la nueva fuerza de trabajo. Como recurso, quizá nunca insertada en proceso productivo alguno; acaso ni siquiera ejército de reserva, desposeída en el límite de trabajo y hasta de fuerza, y descrita con claridad y precisión por la CEOE cuando reconoce lo que le preocupa e inte-

resa en la formación de las nuevas generaciones: la personalidad y la capacidad de soportar cambios (no es casual que también se muestre interesada por los fondos públicos dedicados a la artesanía).

La flexibilidad se nos va encogiendo (o ampliando) hasta identificarse con la flexibilidad de plantilla o, si se quiere, hasta ajustar a la máxima circulación de fuerza de trabajo, ahora devuelta a su prístina y fundante libertad gracias al autoempleo, al trabajo autónomo y la llamada nueva empresarialidad.

Ahora bien, que el subsistema educativo se organice de acuerdo con las tendencias –incluso previéndolas– del subsistema productivo, que responda a su demanda, no quiere decir en absoluto que dispense “formaciones a la carta”. Y para ello hay varias razones de distinto orden e incluso contradictorias:

- En primer lugar, el perfecto ajuste subsistema educativo/subsistema productivo, es sólo un viejo sueño que concluye en eterna queja. Negarse al perfecto ajuste es, una vez más, hacer virtud de la necesidad.
- En segundo lugar, la vida del sistema no se reduce a adecuar las cualificaciones a las exigencias cambiantes de los empresarios, a producir efectivos laborales ajustados cuantitativa y cualitativamente. La reproducción ampliada del sistema social exige también generales patriotas y amas de casa, artistas “improductivos” y profetas, patrones y voraces consumidores, consejeros y hasta pobres honrados. Trenzar esparto o bailar fandangos puede que no sea requerido por empresa alguna, pero seguramente favorezca las condiciones generales de reproducción, de las que, por cierto, dependen también las empresas.
- Pero es que, además y sobre todo, no son precisamente formaciones técnicas lo que se demanda. Son esos “factores de personalidad” esa “capacidad de soportar cambios”, esa alegre adaptabilidad a las condiciones cambiantes, esa aptitud para mantener el tipo con salario o sin salario, con subsidio o con beca, en reciclaje o en la cadena de producción, restaurando imágenes o vendiendo botijos.

Los tres órdenes de razones, reforzándose, se cierran en círculo. No se ofertan “formaciones a la carta” porque no es de recibo tal entregismo, porque los objetivos confesados de la educación son bastante más sublimes; porque, además, no sería posible; pero con la negativa a hacerlo se da precisamente la respuesta adecuada a las demandas del sistema, que no son precisamente de cualificación técnica.

Pero nada de esto sería posible sin transformar la máxima circulación de fuerza de trabajo en “capacidad de iniciativa” de los alumnos. Poniendo en sus manos la optatividad-flexibilidad, la oferta educativa “se adapta” a la demanda previamente creada; la libertad de opción viene, como siempre, a reintroducir al sujeto de necesidad al que la oferta va a satisfacer; la oferta (flexible) lleva consigo la enunciación de la demanda (libre y diversificada).

2.3.2. Para la demanda: LIBERTAD PERSONAL, DIFERENCIA, PLURALISMO

Todo sucede como si la triada libertad-igualdad-fraternidad se hubiera convertido en la troika (homenaje a la periodística fábrica de significantes) libertad personal-diferencia-pluralismo.

Realmente, el mercado de bienes y servicios ha puesto en circulación desde hace tiempo, tanto las diferencias-que-distinguen como la pluralidad de diferencias. Es más, toda la reproducción depende de la creación de una demanda fuertemente estratificada, adaptada por sus niveles de solvencia a las series de mercancías que conforman la producción de masas, no sin involucrarse en la exigencia subjetiva de distinción. Pluralismo, pero forzosamente inducido por los distintos lugares en la estratificación social. Diferencia reivindicada, esto es, reconciliación con la necesidad. Y todo ello, en relaciones de intercambio entre individuos libres. En definitiva, la libertad de mercado y para el mercado, paradigma y motor de toda libertad bajo relaciones de producción capitalistas.

Es esa triada (o troika) la que la enseñanza no reglada de titularidad privada ha hecho florecer con su multiplicidad de ofertas, la elasticidad organizativa de su consumo, la sanción de las dife-

rencias, y, sobre todo, la libertad de opción (siempre bajo los límites del nivel de solvencia).

Pues bien, la extensión de la enseñanza reglada en la actual Reforma toma estos instrumentos, hábilmente manejados hasta ahora por y para el mercado libre. La nueva oferta reglada, siempre como respuesta a una demanda supuestamente preexistente, tendría, así, que adaptarse a una sociedad “culturalmente plural”, “constitucionalmente democrática” y, sobre todo, “avanzada tecnológicamente”. Pero sin dejar de mantener el otro eje que, desde sus inicios, la sostiene: *la igualdad de oportunidades*.

El difícil equilibrio entre igualdad y libertad se prolonga en el par **COMPRESIVIDAD/OPTATIVIDAD**. Y así como la libertad individual (libertad de disposición de un individuo sobre su capacidad, escindida de sí mismo y objetivada como patrimonio) exige, como condición la igualdad (todos iguales en y para la libertad de disposición), la optatividad arranca del fundamento que la comprensividad proporciona. La **COMPRESIVIDAD** (ligada a la formación de base y vehiculada por los elementos materiales de la oferta, ese *mínimum* que garantiza la igualdad de oportunidades) es calificada de “irrenunciable” en el Proyecto. Por su parte, la **OPTATIVIDAD** retoma el eje de la libertad personal en su respeto a las “diferencias de interés, motivaciones y aptitudes”. Diversificación sobre la base de la comprensividad; reconocimiento del pluralismo, edificado sobre la justa distribución de los recursos educativos; libertad personal de opción, una vez que se han igualado las oportunidades en la línea de salida.

Pero, a medida que el discurso programático de la reglamentación desciende desde los grandes significantes iniciales al menudo despliegue por los recovecos de los apartados y subapartados, al igual que en el discurso experto-divulgativo que sirve de contexto (revista “Profesiones y empresas”), las opciones en la Secundaria obligatoria coinciden con los niveles de rendimiento académico. Eliminada la división en grupos homogéneos por niveles de rendimiento, en la que la discriminación es flagrante, se procede a reintroducir la división de cada grupo y, sobre todo, bajo el patrocinio de la muy respetable diversidad individual: las adaptaciones curriculares.

De ahí que las materias no troncales a elegir tengan un carácter oscilante. La optatividad-libertad se encuentra encajada

en la doble necesidad: para unos, de reforzar una escolaridad desfalleciente, y para otros, de profundizar el aprendizaje logrado. Es el retraso (o adelanto) escolar, la clasificación según normas y objetivos escolares, la traducción de las diferencias al lenguaje académico, la tradicional división en tontos (“alumnos con necesidades especiales”) y listos, pero a la luz de la optatividad e introduciendo en el proyecto educativo reglado el refuerzo ofertado hasta ahora en mercado libre.

Ahora bien, convertir la demanda del sistema en demanda de los consumidores de las ofertas educativas, traducir las diferencias a variantes ajustadas de un modelo exigido por la reproducción social, sostener el difícil equilibrio de la optatividad-libertad sobre el suelo de la comprensividad-igualdad, exige unos instrumentos especiales: *los servicios de orientación psicopedagógica*. Las adaptaciones curriculares, de papel central en la Reforma, tienen protagonistas (y no son precisamente los alumnos): el tutor, el equipo psicopedagógico, el departamento de orientación. Si la necesidad ha de ser enunciada, si el valor de uso ha de ser mostrado, si ha de señalarse el ajuste entre una y otro, no han de faltar enunciadores, portadores de la Palabra, expertos en la búsqueda de carencias y dispensadores de aquello que las hará desaparecer. Ante los que, por cierto, se ensancha también el campo de acción: desde los “aspectos sociales y familiares” hasta el “apoyo técnico”, pasando por la inexcusable “prevención del conflicto”.

Se trata de erigir un dispositivo unificado, una cadena cuyo último eslabón es el tutor, una tupida red de vigilancia, legitimada por el saber especializado, que organice eficazmente el control del proceso productivo en su conjunto, que racionalice la producción, que, sobre todo, garantice la adecuada canalización de los flujos.

El papel otorgado a los orientadores es de envergadura. Pues, en efecto, su misión consiste en detectar las necesidades (diversas, plurales), sólo que éstas resultan ser las del sistema social en su conjunto. De ahí que deban irse olvidando de atender las solicitudes de impartición de especialidades que hagan los centros a partir de las preferencias de los alumnos. Ante tal juego de presdigitación la perplejidad del receptor del mensaje aumenta. Cabe concluir que los “intereses y motivaciones” de los alumnos no pueden de ninguna manera manifestarse como preferencias. Elegir

libremente, reivindicar la diferencia, pluralizar las opciones, no pueden en ningún caso convertirse en asunto de opciones preferentes. Y es que la oferta es siempre creadora, demiúrgica hasta en los usos lingüísticos, otorgando diferente estatus a las necesidades y a las preferencias. Sólo la necesidad tiene derecho a convertirse en demanda. Arrojada la preferencia al submundo de lo indecible o lo interdicto, sólo la necesidad entra de pleno derecho en el proceso de producción de significantes que la oferta reglamentada inicia. Entre otras cosas y sobre todo, porque sólo la necesidad (del alumno sujeto del enunciado) tiene ya desde el comienzo un sujeto de enunciación.

La separación entre el alumno y su necesidad vendría a doblar la ruptura originaria entre él mismo y sus capacidades. Y así como la unidad es recompuesta mediante la relación de propiedad (el alumno es dueño de sus capacidades), el sistema educativo también trabaja para la conformación del sujeto de la necesidad (el alumno necesita) mediante la separación del alumno (con su preferencia, simple ruido de fondo) y lo que necesita (e ignora). Claro que de lo que se trata, una vez más, es de recomponer la unidad, de lograr que el alumno se haga cargo de su irrisoria propiedad (la necesidad) y, como tal propietario-sujeto, demande aquello que se le ofrece para satisfacerla. El resultado ideal, la materialización de la lógica capitalista, consistiría en que los alumnos, en el legítimo ejercicio de su libertad, solicitaran lo que el sistema necesita; esto es, que los ofertantes (de capacidades a valorar-significar) se conviertan en demandantes-consumidores (de ofertas educativas).

El *Proyecto de Reforma* insiste, por tanto, en la difracción del valor de uso en los valores de uso que la oferta se otorga. Si su *contenido manifiesto* habla de:

- 1) Hacer posible la entrada en el mercado de trabajo
- 2) evitando la segregación temprana (mediante)
- 3) una cultura común (y)
- 4) la diversidad-optatividad.

El *texto latente* se propondría:

- 1) Insertar a las nuevas generaciones en el orden, ya sea en el mercado de trabajo o mediante relaciones de dependen-

cia; en última instancia, producir fuerza de trabajo como recurso,

- 2) evitando que escapen
- 3) a la producción (en todos los individuos y a partir de un modelo común difractado)
- 4) de las diferentes variantes de ese modelo, haciendo jugar la libertad personal, haciendo que sean ellos los que elijan.

Pero hay más. Un “más” que viene dado por las transformaciones del mercado de trabajo y que revela, en el mismo movimiento por el que la llevan a un punto ciego, la raíz última de la libertad individual.

Ahora bien, en el caso de los que sólo poseen su propia capacidad, ¿qué sucede cuando el motor último de los intercambios, la libertad, la libre disposición de la propia capacidad revalorizadora por el sistema educativo, se agota en sí misma?, ¿cuándo a la libertad le desaparece su determinación definitoria (“de mercado”)?

Asistimos a una cierta “abstracción” de la libertad. Es como si el grado extremo de necesidad—sumisión al orden capitalista llevara al grado extremo de libertad; y ello, hasta el punto de remover el armazón significante de todo el edificio. Si el capital produjo, y produce cada día, al obrero libre, en la actualidad lo produce más libre todavía. Tan libre que, para muchos, ya no se corre el riesgo de perder la única propiedad mediante su venta diaria y su subordinación a los medios de producción, a su propietario y a su cronómetro. Tan libre que acaba en el vacío la libertad de disposición (siempre teniendo en cuenta que tal libertad de disposición no significa, ni ha significado en el pasado, el disfrute de lo poseído, sino antes bien su oferta en el mercado).

No sería posible salir de la paradoja sin atender a los otros subsistemas en los que el valor se realiza, a la inserción productiva de la fuerza de trabajo—en sentido amplio— en otros procesos. Siempre que el mercado de trabajo exista, por muy restringido que sea su alcance, dará, no obstante, la medida de la valorización; ocupando así ese lugar paradigmático para el subsistema educativo, al que traslada además los nuevos aires de libertad. La nueva

libertad es la libertad del autoempleo, la nueva cultura es la de la "nueva empresarialidad", el nuevo valor es la autonomía. Siempre en los márgenes, anchos o estrechos, delimitados por el mercado de trabajo; siempre dependiendo de sus transformaciones, pero proponiendo—imponiendo una nueva lectura de los tiempos muertos, los brazos caídos y la libertad de disposición.

Es así como experiencias educativas no regladas (cuyo eco resuena en la Reforma) imponen a sus consumidores, entre otros, el objetivo de "entrenarse en una ocupación concreta que coincida con sus aptitudes, habilidades y gustos". La gran novedad consiste en que la libertad personal de opción (jardinería, cocina, peluquería, formación de monitores de la salud mental, animadores de la tercera edad, trabajadorAS familiares) se prolonga en la libertad en el empleo de las capacidades adquiridas o revalorizadas. El máximo de libertad es la autonomía, la no dependencia del empresario—comprador de fuerza de trabajo. Es el autoempleo, el uso productivo de la libertad y de las capacidades en el servicio de peluquería, en geriátricos, en limpiar colegios, en reciclar papel y plástico o en llevar mensajes. Pero además, tal uso convierte, al parecer, en empresario—dueño—organizador—gestor de los propios "medios de producción", con lo que la ruptura con la capacidad, no sólo se profundiza, sino que se fragmenta en varias figuras. Los "nuevos empresarios" cortan el pelo a los viejos, al tiempo que los animan, y recogen cartones; pero la autonomía en "su empresa" no hay quien se la discuta. Y si la novedad radical que esto supone se hace difícil de tragar, hay todo un dispositivo de apoyo, un "acompañamiento formativo" una terapia paralela a la inserción, un proceso inexcusable de psicologización, que trabaja en la producción de un Yo fuerte y adaptativo, adaptable a los cambios de "empresa" y activo receptor de los mensajes psico—benefactores. Sobra decir que todo ello —como se afirma en la revista "Sociología del Trabajo" por boca de un diputado del SPD de la República Federal— implica una nueva política educativa. A esa demanda es a la que responde, en su novísima reglamentación la oferta educativa reglada.

Otra cosa es que la oferta logre recuperar (e incluso crear) la demanda de aquellos que el propio subsistema educativo desechó en su día y que precisamente nutren los grupos más conflictivos. Expulsados del subsistema educativo, refractarios a la nor-

malización, incapaces de insertar su laboriosidad en la producción educativa, escépticos de hecho ante el intercambio futuro de equivalentes, nos ponen ante la sospechada realidad de que no siempre se logra la producción de la demanda.

Ciertamente, el sistema educativo ha institucionalizado la separación consumidor/demandante, siendo las familias los soportes de la demanda de enseñanza que los hijos habrán de consumir. Son los niños y los jóvenes los que mejor saben, o al menos, más resienten que la escuela es obligatoria.

El problema se plantea cuando ciertas familias no aceptan representar su función de relevo, de intermediario entre el subsistema educativo y los alumnos; cuando no se logra la creación de la demanda; no sólo en los alumnos (esto, al fin y a la postre, no impide, dada su minoridad que los hace dependientes, su inserción escolar), sino tampoco en las familias. A esto se añade el factor edad: aun cuando la familia demande educación para sus hijos, la obligatoriedad de su consumo no se impone a los 20 años con la misma facilidad que a los ocho. Las relaciones de poder vinculado que organiza la institución familiar se resquebrajan, dejando así de ser utilizables para el transporte de las nuevas generaciones a la máquina educativa. Lo que no quiere decir que, precisamente por su inoperancia, no puedan ser sustituidas por otras relaciones de vinculación institucional.

Esto implica la emergencia de *nuevos agentes*, relevos de la familia, eslabones intermedios, cara humana necesaria al reclutamiento. Son los nuevos *profesionales*, los monitores y animadores, los educadores "todo terreno" que, paralelamente a los nuevos proyectos educativos, rompen el encierro en el aula y en las disciplinas que bajan a la calle y actúan allí donde el conflicto estalla o se adivina, y que son los primeros en practicar la flexibilidad y la adaptabilidad. Han nacido fuera del sistema reglado, frecuentemente en el seno de instituciones de beneficencia de titularidad privada: otro camino marcado por la no reglada a las transformaciones de la reglada.

Pero es que además, y para concluir, se trata nada menos que de recomponer la rota unidad del intercambio. En la reunión mantenida durante el trabajo de campo con miembros de IOE, éstos planteaban la oposición entre el SOBREVIVIR y el CONVIVIR. Para numerosos jóvenes, expulsados del subsistema educa-

tivo, sobrevivir es "buscarse la vida", pero una vida no limitada, paradójicamente, a la clásica "supervivencia", sino instalada en el consumo voraz al que, de continuo, son invitados y que roza o traspasa ampliamente la frontera penal. El polo rechazado de la alternativa es la convivencia o, si se quiere, la permanencia en la legalidad y la licitud. Lo significativo de la alternativa radica precisamente en que lo sea, en el "o... o...", en la disyunción exclusiva entre convivir y sobrevivir. Hasta ahora, sobrevivir y convivir podían ser considerados como los términos entre los que se establece un intercambio: podrás sobrevivir (vivir, consumir) si, a cambio, convives. Esto es, sólo hay posibilidad de ser bajo la normalización, sólo cabe la vida canónicamente socializada e insertada. O jugando con la intercambiabilidad de la oferta y la demanda: se oferta la supervivencia al tiempo que se demanda convivir, se demanda sobrevivir cuando se oferta el ajuste a las normas de convivencia. Este es el intercambio que nos aparece roto. En gran parte, la oferta educativa reglada se propondría recomponerlo, quizás sobre nuevas bases, apuntalar la maltrecha convivencia por medio de la oferta de supervivencia. Y a ser posible, aquí y ahora. Pues acaso ha pasado el tiempo en que la salvación (del consumo por el salario) podía ser diferida hasta la llegada al cielo (del mercado de trabajo explotado).



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría General de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica