

El autor analiza críticamente las cuatro dicotomías que considera más emblemáticas en los cambios curriculares de la LOGSE. Éstas son: currículo instrumental *versus* currículo expresivo; currículo comprensivo *versus* currículo individualizado; libertad en la construcción del currículo *versus* evaluación curricular; y autonomía en la gestión curricular *versus* participación.

currículum, LOGSE, Reforma educativa actual

El análisis sociológico de la política educativa y curricular de la Reforma educativa en España puede y debe ser realizado a la luz de las contradicciones que incorpora la actuación del Estado. Para ello, es fundamental no solamente abordar aisladamente el análisis sociológico de la educación, sino enmarcar la política educativa como espacio de intervención pública sujeto a las transformaciones globales que tienen lugar en un contexto de crisis de los Estados del Bienestar.

Aunque planteado a un nivel muy generalista, este tipo de análisis es fundamental como paso previo a un análisis específico del impacto de políticas concretas. Este tipo de valoraciones permite cuestionar la significación de los cambios educativos, y establecer relaciones entre el nivel de los cambios educativos y cómo el Estado hace frente a las expectativas que los diferentes grupos sociales tienen depositadas en la educación. No se trata de interpretar qué cambio responde a qué interés concreto, sino más bien de interpretar las contradicciones y dicotomías que contienen las diferentes medidas de política educativa. En este sentido, tan importante es valorar las decisiones como las omisiones. Lo que se incluye como lo que se excluye de la Reforma. Sólo así nos podemos acercar después a la interpretación de la razón de que ciertos cambios educativos puedan tener efectos parciales o diferentes a los deseados.

En la medida en que el currículo no es un conjunto neutro de conocimientos, el análisis de su estructura y contenido nos permite descubrir qué es lo que en cada momento histórico cuenta como conocimiento válido y necesario, y la relación que la selección, organización y secuenciación de su transmisión guarda con las necesidades o intereses de diferentes grupos o sectores sociales.

Sin embargo, sería incorrecto realizar el análisis de los cambios curriculares únicamente como el resultado de la proporción de intereses de cada grupo en función de sus capacidades de influencia. No se trata de cómo se reparte el *pastel* curricular, sino de determinar las formas en que diferentes grupos de interés influyen sobre la orientación de la política educativa y como un conjunto de circunstancias -no forzosamente intencionadas- tienen como resultado determinados cambios en la educación. Es en este tipo de problemas, y en las necesidades de legitimación y de reproducción del propio Estado, donde se localizan las razones que orientan los cambios en el currículo y en la política educativa en general.

Si llevamos el análisis precisamente a este nivel, es decir, a las condiciones que orientan la elaboración de la política educativa, quizá seamos capaces de comprender contradicciones aparentes que incorpora la LOGSE. Por ejemplo, ¿por qué en España se tiende a descentralizar el currículo, cuando en los países capitalistas avanzados se está recentralizando?; o, ¿a qué objetivo responde una educación comprensiva, si al mismo tiempo se individualizan los itinerarios formativos?

Aproximarse a la resolución de estos y otros interrogantes supone preguntarse acerca de la lógica de actuación del Estado en educación. Esto es, sobre la relación que guardan las reformas o cambios educativos con las necesidades de tipo económico, político o ideológico que influyen sobre la intervención del Estado en el terreno educativo. Con todo, no se trata de establecer una correspondencia lineal y positiva entre los cambios educativos y las necesidades de producción o de legitimación del Estado. Más bien se trata de entender la política educativa

-y, en este caso, los cambios curriculares- como una respuesta equilibrada a las tensiones y conflictos que se derivan de múltiples demandas que recaen sobre el sistema de enseñanza.

El análisis de las transformaciones curriculares, en la medida en que constituyen el núcleo central de los procesos de reforma educativa, permite descubrir tanto la forma en que se proyectan contradicciones en las medidas de política educativa como los mecanismos de reacción del Estado para gestionarlas.

Intentaré mostrar cómo las nuevas orientaciones curriculares -considerando el concepto *currículo* en su dimensión más amplia- constituyen básicamente una forma de gestión de la crisis de legitimación del Estado, y permiten resolver (o, al menos, enmascarar) contradicciones de tipo económico, social, organizativo y cultural que dificultan su acción. Mi interés es aproximarme sociológicamente a la relación existente entre el nivel de las contradicciones estructurales y la existencia de dicotomías que se mantienen en el cambio curricular (no en las medidas concretas, pero sí en su orientación básica), como forma eficaz de gestión de dichas contradicciones.

CUATRO DICOTOMÍAS

Distingo cuatro dicotomías en los cambios curriculares de la LOGSE:

1. Currículo instrumental *versus* currículo expresivo.
2. Currículo comprensivo *versus* currículo individualizado.
3. Libertad en la construcción del currículo *versus* evaluación curricular.
4. Autonomía en la gestión curricular *versus* participación.

Estas dicotomías subyacen a las propuestas anteriores a la formulación de la LOGSE (Propuesta para el Debate, Libro Blanco, etc.) y también son localizables en la propia ley y en los documentos posteriores publicados por el MEC (como, por ejemplo, el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* o el documento *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*). Son siempre presentadas como compatibles y complementarias, y nunca como contradictorias. El desarrollo de estas dicotomías, no obstante, se realiza solamente en forma de reflexión teórica y de hipótesis de trabajo.

1. Currículo instrumental versus currículo expresivo

La primera cuestión guarda relación con el discurso ideológico de la modernización, discurso que se enfatiza especialmente en aquellas sociedades con un significativo retraso tecnológico en relación a los países del centro. En principio, la compensación de este retraso debería apuntar hacia un cambio en el que la transformación hacia un currículo *vocacionalista*, con una clara orientación de tipo tecnológico, fuera el aspecto dominante. Sin embargo, es localizable un sesgo importante entre el nivel del discurso educativo y el nivel de la transformación curricular concreta.

Por una parte, el discurso educativo introduce aspectos relacionados únicamente con la carga expresiva de los efectos que las nuevas transformaciones en los procesos de producción y el progreso técnico introducen en las necesidades de formación. Es decir, un énfasis en la relación entre tecnología y desarrollo cognitivo, entre el uso de ordenadores y las ventajas individuales de tal uso, o en las llamadas a un esfuerzo nacional colectivo, fundamental para el desarrollo de una economía competitiva en el proceso de convergencia europea. Se trata, por lo tanto, de un discurso doble, que subraya el beneficio cognitivo y de resocialización en el mundo de la producción para el individuo, mientras que, desde un punto de vista productivista, apela a las ventajas colectivas de las nuevas tecnologías, como si éstas tuvieran efectos equitativos para la globalidad de la población. La modernización, por lo tanto, en la medida en que compatibiliza el beneficio cognitivo individual y resalta el beneficio económico desde un punto de vista colectivo, constituye el sistema de valores básicos que transmite los cambios educativos, y que neutraliza los intereses en conflicto.

Esto posibilita dibujar un cuadro de referencia para el cambio educativo en el que se enfatizan los aspectos fundamentales habidos en los sistemas productivos y en las formas de organización del trabajo. El posfordismo (formación polivalente para un trabajador futuro que se prevé que cambie de profesión tres o cuatro veces a lo largo de su vida) aparece más como ideología que como realidad social y económica. Ello legitima que aparezca una orientación curricular en la que lo expresivo prevalezca sobre lo instrumental, o en la que, según las necesida-

des de formación generalistas, las deficiencias de la enseñanza técnica queden ocultas bajo un barniz de nuevas necesidades formativas. Ni que decir tiene que esto revaloriza la formación intelectual (es decir, formación académica) como base de cualquier trabajo futuro, cuestión que encaja perfectamente tanto con las expectativas de la demanda educativa de acceso y movilidad social, como con la propia relación de fuerzas existente dentro del sistema educativo entre enseñanza académica y enseñanza profesional.

La contradicción se produce en el momento en que se plantea la reforma de la Formación Profesional y de los nuevos módulos de especialidad, donde lo que se dibuja es una nueva adaptación a las formas fordistas de relación salarial y de producción. En este caso, el discurso político no duda en criticar la obsolescencia de un modelo de Formación Profesional con excesiva carga académica y con poca adecuación a las demandas laborales reales. Se defiende, entonces, un modelo de formación específica y no generalista, cuyos perfiles deben salir de la participación de los actores que intervienen en los mercados de trabajo locales. Se trata, en consecuencia, de organizar el currículo de forma instrumental, de conocer para aplicar, y no de conocer para saber. En este caso, el perfil de trabajador cualificado, con capacitación para la polivalencia, desaparece del discurso. Se reserva solamente para un colectivo que se injerirá en *otro* mercado de trabajo, con formas de relación laboral y necesidades formativas diferentes.

En consecuencia, es posible pensar que la expresividad, o la no instrumentalidad del currículo, lejos de constituir un indicador de democratización y de refuerzo de los valores de uso del conocimiento educativo, responde a una necesaria desinstrumentalización del discurso educativo, que constituye una forma de legitimación del Estado.

A otro nivel, la carga expresiva detectada en las transformaciones curriculares es localizable en las propuestas de cambio relativas a la Enseñanza Primaria. En este caso, los cambios curriculares se dirigen también hacia una mayor expresividad a través de un reforzamiento de los valores que debe transmitir la escuela.

Del mismo modo que la crisis económica de los años 70 tuvo un efecto de culpabilización sobre el sistema educativo, por el hecho de no formar un capital humano adecuado para la producción, la importancia concedida a la educación en valores es una forma de colocar una responsabilidad social fundamental en el sistema educativo. La escuela vuelve a ser identificada como la institución responsable de evitar una crisis de valores sociales democráticos, detestable a todos los niveles (brotes de racismo, individualismo, falta de respeto por los bienes colectivos, etc.). La importancia concedida a la transversalidad en el currículo y a la educación moral y cívica (lo que en otros países está resurgiendo como educación de la ciudadanía) constituye una forma de enfatización de aspectos expresivos del currículo, o, lo que es lo mismo, un mecanismo de producción simbólica (reforzado por la producción de un nuevo lenguaje), que permite redefinir problemas educativos y enmascarar el cuestionamiento de la escuela como institución de aprendizaje. Esto no significa que la transversalidad en el currículo sea algo negativo o no sea importante. Simplemente, significa que las razones que mueven el cambio educativo en esta dirección no son solamente de tipo altruista.

De hecho, la Administración educativa no supera un nivel muy generalista en el planteamiento de la transversalidad. Se fijan directrices globales que evitan cualquier pronunciamiento sobre qué debe incluirse en dicho currículo. Paradójicamente, el Estado se preocupa por garantizar los mínimos relativos en cuanto a las áreas de conocimiento (a través de la fijación de los diferentes niveles de concreción curricular), mientras que no se define explícitamente sobre lo que constituye la verdadera innovación en el sistema de enseñanza (educación moral y cívica, para la paz, igualdad de oportunidades entre los sexos, etc.). Esta contradicción, lejos de ser casual, es resultado de la coincidencia entre la necesidad de producción simbólica y la precisa despolitización de los contenidos educativos (y la concreción de los contenidos de las asignaturas transversales implica, inevitablemente, una opción política).

Como veremos, esto no evita que existan mecanismos de control social (e ideológico) sobre la elaboración curricular correspondiente a las asignaturas transversales, mecanismos de control burocrático -a partir de las pautas para la elaboración de los proyectos curricular y educativo de centro-, a través de los textos (nuevas producciones editoriales), y a través de no alterar la cadena de reproducción ideológica; es decir, a partir de escasos o inexistentes cambios en la formación del profesorado.

2. Currículo comprensivo versus currículo individualizado

La segunda dicotomía fundamental es identificable entre comprensivización y atención a la diversidad, o, lo que es lo mismo en este caso, entre homogeneidad e individualización. La comprensivización o «igual currículo para todos» responde a la lógica extensión de una escolaridad obligatoria y homogénea hasta los 16 años, proceso detectable en todas las sociedades avanzadas a medida que alcanzan mayor madurez democrática. En coherencia con la mayoría de reformas comprensivas europeas, la Reforma educativa española equipara escuela obligatoria con comprensivización, y hace coincidir su finalización con la edad mínima laboral. Esta transformación es una respuesta, asimismo, a un déficit de democratización de nuestro sistema educativo, cuya desigualdad más evidente se plasma hasta ahora en la otorgación de titulaciones educativas distintas al final de la enseñanza básica obligatoria (división que canaliza directamente al alumnado hacia la vía académica o profesional).

La transformación se completa con la inclusión de un tronco común de Enseñanza Secundaria, cuestión que es también consonante con el resto de países europeos. El principio democrático de igualdad aparece aquí como principio clave. La equidad educativa se consigue a partir de la homogeneización del currículo, y es el Estado, a través de la fijación de los mínimos curriculares, el que debe garantizar esa equidad.

No obstante, los cambios a favor de la comprensividad se hacen compatibles, en el discurso educativo y en la propia LOGSE, con el principio de atención a la diversidad. La existencia de diferentes formas de aprendizaje, de distintas necesidades entre los individuos, de diversos estilos cognitivos, deben ser atendidas por el sistema educativo. El reconocimiento del fracaso de formas de educación compensatorio, basadas en *dar más de la misma sopa a* individuos muy diferentes, provoca un giro de ciento ochenta grados, e introduce por primera vez en el discurso educativo público la identificación de las diferencias como sustanciales para el desarrollo de la relación enseñanza-aprendizaje.

La atención a la diversidad tiene su máxima expresión en la optatividad; es decir, la distribución de currículos diferentes a individuos considerados distintos en función de sus necesidades e intereses. En el proceso de atención a las diferencias individuales, es el profesorado quien deberá disponer de los medios y los conocimientos necesarios, tanto para identificar las diferencias como para orientar adecuadamente a los individuos hacia un itinerario formativo u otro.

Por lo tanto, en el discurso educativo, la combinación entre comprensivización y atención a la diversidad se plantea como algo escasamente conflictivo, y, en cualquier caso, como una intersección cuyos problemas deben ser resueltos por los propios centros educativos. Hay que garantizar que las necesidades son atendidas, pero hay que controlar que esas diferencias no desemboquen en reproducción de desigualdades.

Los peligros de las consecuencias que la optatividad tiene sobre la desigualdad han sido ya evaluadas, desde un punto de vista teórico y empírico. Peligros que se concentran tanto en las características de la propia oferta como en las expectativas del profesorado. Mientras se localizan las diferencias culturales, de género o de origen social en una parte muy concreta del currículo (en la transversalidad), la atención a la diversidad se individualiza, y, aunque se apuntan las diferencias de origen socioeconómico o cultural como causantes de tales diferencias, el tratamiento sobre los efectos de las mismas se plantea en término estrictamente psicopedagógicos, aunque dichos efectos puedan suponer el acceso a currículos muy diferentes y a pedagogías también diferentes.

Tiene lugar, de este modo, la compatibilización entre un discurso que atiende las diferencias -en términos exclusivamente individuales-, a la vez que garantiza la igualdad mediante la existencia de un currículo comprensivo. Esto, lógicamente, puede repercutir sobre nuevas formas de selección educativa, que sustituyan lo que hasta ahora era una sanción oficial (certificados y graduados escolares) por la diferenciación de itinerarios de formación, cuya responsabilidad corresponde a los propios centros y a la adaptación del individuo al sistema. Pueden existir muchas formas de suavizar la inevitable función de selección del sistema educativo. Una de ellas puede tener lugar a través del eufemismo de las diferencias de intereses individuales y de las distintas *aptitudes* para el acceso y desarrollo de distintos tipos de conocimiento.

3. Libertad de la construcción del currículo versus evaluación curricular

El énfasis que la LOGSE pone en la autonomía de los centros, económica y académica, es uno de los elementos más destacados de la Reforma. Aunque la autonomía educativa y la económica están estrechamente relacionadas, analíticamente puede separarse el impacto que cada una de ellas tiene sobre la oferta y gestión del currículo de los centros.

La Administración educativa destaca la importancia de la autonomía académica de los centros para la mejora de la calidad de la enseñanza. El paso de un sistema educativo con una escasa autonomía formal curricular y pedagógica a un modelo basado en la capacidad y autonomía de elaboración de diferentes proyectos curriculares en cada centro, simbolizan un movimiento hacia posiciones democráticas y de calidad. Se produce, por lo tanto, en apariencia, una reducción en los mecanismos de control educativo en disposición del Estado, al dejar de fijar la globalidad del currículo de los niveles educativos preuniversitarios. ¿Por qué el Estado disminuye, entonces, su capacidad de intervención sobre lo que deben enseñar las escuelas, en un momento en el que, en los países más avanzados, se reintroducen las preocupaciones por la construcción de un currículo nacional? La respuesta hay que buscarla en las contradicciones sociales y económicas que enmarcan la acción de la Administración educativa en España. Éstas relativizan lo que aparentemente es una pérdida de control formal sobre los centros y permiten comprender la lógica de los cambios planteados por la LOGSE.

Por una parte, los déficit de democratización-descentralización pedagógica conforman un tipo de necesidad ineludible por parte del Estado. En este sentido, una Reforma que hubiera mantenido esquemas rígidos de centralización educativa habría tenido pocas posibilidades de legitimación. En segundo lugar, y en la línea de argumentación de Gimeno Sacristán, la autonomía acompaña forzosamente, o es una condición necesaria, para la desregulación administrativa y económica. No es lógico pensar en un modelo educativo que sea rígido y centralizado a nivel curricular, y flexible y descentralizado a nivel económico. En tercer lugar, la autonomía curricular queda ceñida a esquemas metodológicos bastante rígidos y presa en un nuevo lenguaje que atrapa la creatividad del profesorado. Las normas para la elaboración de los proyectos curriculares de centro -con especificaciones sobre objetivos, secuenciación de los contenidos, estrategias pedagógicas y de evaluación- parece que acaban por ser una nueva forma de control burocrático y una forma de proletarización del trabajo docente. Finalmente, más allá de los mecanismos de control informal sobre la autonomía de los centros, se construyen nuevas formas de evaluación a todos los niveles. La creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación se plantea el objetivo de cubrir lo que se consideran carencias de evaluación del sistema educativo, fundamentalmente en lo que respecta a la actividad docente, la función directiva y a la actuación de las diferentes Administraciones educativas. La aplicación del Plan EVA, de evaluación de los centros docentes, los cambios de Inspección educativa, a pesar de estar planteados en términos cooperativos y participativos y sin un objetivo exclusivo de supervisión, no dejan de ser un reforzamiento de los instrumentos de control en manos de la Administración. Coherentemente con los cambios que se plantean a través de la autonomía curricular, el sistema de Inspección se *personaliza y especializa* más, en aras de una mejor calidad de dicha función.

En definitiva, la autonomía curricular, fundamentada en valores democráticos, no supone una pérdida de control sobre los centros, sino todo lo contrario. Las cuestiones señaladas permiten comprender la lógica contradictoria entre libertad académica y sistemas de control, y el hecho de que éste pueda ser también un mecanismo de *desculpabilización* pública en relación con la función de selección del sistema educativo. La acentuación de las diferencias entre centros a partir de las distintas ofertas curriculares es algo inevitable. La desregulación pedagógica puede dar paso en el futuro, en este sentido, a nuevos sistemas de evaluación de la calidad y a formas de asignación de recursos según *la calidad* de la gestión educativa y de la docencia.

4. Autonomía en la gestión curricular versus participación

En estrecha relación con el apartado anterior, la autonomía de gestión del currículo (en términos económicos y de condiciones de la oferta educativa) complementa la autonomía académica.

Las modificaciones que la Reforma plantea, tanto en la función directiva como en los órganos de representación de los centros, son básicamente un refuerzo de los cambios planteados por la LODE y por la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre autonomía de gestión económica de los centros educativos. La LODE supuso un proceso dirigido hacia una mayor participación de los padres en la gestión o, dicho de otro modo, un proceso de relativa transferencia de poder de decisión desde los profesores a los consejos escolares. La LOGSE abunda en esta estrategia, tanto a través de dotar de nuevas y mayores competencias a los consejos escolares de escuelas, como con intentos de innovación de la figura del director, que tienden a convertirlo en líder de proyectos educativos y de la propia organización de los centros. Complementariamente, en los centros de Secundaria, aparece la figura del administrador, con funciones de gestión económica, creada para descargar de trabajo al equipo directivo.

La autonomía de gestión, por lo tanto, se lleva a cabo básicamente a través de la dotación de mayor autoridad a los equipos directivos. Esto apunta hacia un modelo de profesionalización de la función directiva y a una progresiva concepción de la dirección como liderazgo *empresarial* y no como expresión de la voluntad del claustro de profesores. La propia Administración educativa se apoya en la escasa agilidad del claustro como espacio de decisiones educativas: «Hay que reconocer las dificultades reales que existen para que un grupo muy numeroso de personas, como el que a menudo se reúne en un claustro, pueda adoptar decisiones relevantes de forma ágil. Además, no es sencillo compartir proyectos educativos comunes cuando los planteamientos educativos no son los mismos» (MEC, 1994: 73).

Después de tal afirmación, el mismo documento recuerda que es importante enfatizar el protagonismo del claustro de profesores en la vida de los centros, sin dedicar, no obstante, ni una sola línea para llevarlo a cabo.

Respecto a la función directiva, sin embargo, la disyuntiva sobre la doble función (como representante temporal de la Administración educativa y como miembro de la comunidad escolar que lo ha elegido), el reconocimiento de los conflictos derivados de una posición laboral doble o las dificultades para llevar a cabo una formación que permitan desarrollar eficazmente el ejercicio de la autoridad, son argumentos legitimadores de la dotación de mayores responsabilidades a los equipos directivos; o, dicho con otras palabras, argumentos que sirven para potenciar la separación entre el que debe tomar las decisiones y el que debe ejecutarlas.

Por esto, se proponen cambios en las condiciones y procedimientos de selección y acceso a los cargos directivos (todavía no determinados), en la cantidad de competencias del director, en el ejercicio de su autoridad, etc. En definitiva, la profesionalización de la función directiva se plantea como necesaria y perfectamente compatible con el funcionamiento democrático de los órganos colegiados.

Los directores participarán -en sus respectivas direcciones provinciales en las decisiones relativas a la asignación de recursos, y dispondrán de autoridad para la gestión de recursos humanos y materiales. Paralelamente, se estimula el trabajo de consejos escolares y la participación más directa de los padres en la vida escolar. Con menos detalle, se apunta la posibilidad de que los centros puedan diversificar sus fuentes de financiación.

Las consecuencias de la autonomía de gestión, junto con el carácter que se da a la participación en la gestión, es posible interpretarlas como un paso que puede abrir las puertas a un sistema de asignación de recursos basado en el rendimiento de los centros y en la calidad de su oferta (y así parece que va a ser a partir del anteproyecto de Ley sobre la Calidad de la Enseñanza). Asimismo, la autonomía económica genera condiciones para la posible diversificación de las fuentes de financiación. Esto es, una estrategia dirigida hacia la progresiva desregulación. Una tendencia hacia la privatización de costos sociales importantes, de forma que bajo un discurso de eficiencia sea posible reducir el gasto social sin perjudicar la oferta de servicios. La privatización descarada no es viable, pero sí lo es tanto la permisividad hacia la privatización de ofertas educativas, como el generar las condiciones para el aumento de la participación de sectores privados en la financiación y/o gestión de determinadas enseñanzas.

Apple, M.W. (1993): «The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?», *Teachers College Record*, 2, vol. 95.

Ball, S. (1990): *Politics and Policy Making in Education*, Londres: Routledge.

Bonal, X.; Rambla, X., y Sánchez, C. (1994): *El model de semiperifèria i l'estructura social a Espanya. Possibles aplicacions a una sociologia de la política educativa*, Comunicación presentada en el II Congrés Català de Sociologia, Girona, 15-16 abril, 1994.

Correia, J.A.; Stoleroff, A., y Stoer, S. (1993): «A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13.

Gimeno Sacristán, J. (1993): «El desarrollo curricular y la diversidad», en Muñoz, E., y Rué, J. (comp.): *Educació en la diversitat i escala democràtica*, Bellaterra: ICE de la UAB.

- (1994): «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», *Signos*, 13.

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid: MEC.

- (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid: MEC.

- (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza*, Madrid: MEC.

Molero, J.; Buesa, M., y Fernández, J. (1990): «Requerimientos de formación en puestos de trabajo vinculados al uso o generación de tecnologías innovadoras», *Revista de Educación*, 289.

Offe, K. (1990): *Contradicciones del Estado de Bienestar*, Madrid: Alianza.

Santos, B. (1992): *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*, Porto: Edições Afrontamento, 2.ª edición.

Stoer, S.; Stoleroff, A., y Correia, J.A. (1990): «O Novo Vocacionalismo na Política educativa em Portugal e a reconstrução da Lógica da Acumulação», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29.