

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO: POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA EN EL MARCO DE LA UNIÓN EUROPEA

MÓNICA PINI⁸⁴

1. Introducción

El propósito de este trabajo es examinar las formas que asume el discurso de las políticas educativas en España, en el marco de la Unión Europea, en relación con las tendencias a la mercantilización en los Estados Unidos (Pini, 2003) y las recomendaciones de las agencias internacionales. Se toma como caso a España debido a su importancia en la actividad educativa de Ibero América y a su carácter de país miembro de la UE.

En las últimas décadas del siglo XX comenzaron a surgir en diferentes países – impulsadas y apoyadas desde el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) – propuestas de privatizar los sistemas educativos bajo la bandera de la libre elección de escuela (*school choice*), –los bonos escolares (*school vouchers*), las escuelas bajo contrato (*charter schools*) y los créditos impositivos para quienes pagan escuelas privadas– en función del giro ideológico en contra del estado de bienestar. Las políticas neoliberales se presentaron como exitosas en el discurso educacional oficial en países como Estados Unidos, Inglaterra y Nueva Zelanda; de este modo, el sentido común de que la privatización es la solución a los problemas de las escuelas públicas se fue imponiendo como una realidad global (Apple, 2000; Burbules & Torres, 2000; Lauder et al., 1999; Whitty, Power, & Halpin, 1998).

⁸⁴ Universidad Nacional de San Martín. mpini@unsam.edu.ar. Este trabajo fue realizado como parte de una investigación posdoctoral financiada por la Fundación Carolina.

Las tendencias privatizadoras involucran procesos complejos constituidos por diferentes modos de construcción de una ideología favorable al mercado, la colonización simbólica del discurso educativo por categorías y criterios económicos y las apropiaciones privadas de la esfera de lo público, que se presentan como servicios a la comunidad, satisfacción de necesidades o símbolos de estatus social, ocultando su finalidad de lucro. A su vez, el derecho de los padres a elegir escuela pública en lugar de respetar la zonificación es impulsado por ciertas corrientes que defienden el sistema de “libre” mercado, e implica profundizar la segmentación y responsabilizar a las escuelas por una tarea que las excede.

En el nivel internacional, se podría hablar de grandes líneas de “avance” en el campo de las estrategias tendientes a la privatización de la educación, que se han expandido en parte debido a la tendencia neoliberal a reducir las funciones sociales del estado. Primero fueron los avances del discurso económico sobre el educacional, en especial el ligado a la teoría del capital humano, y luego los modelos gerenciales colonizando el discurso de la administración y política educativa. Ejemplos de esto son la gestión por resultados, el modelo de calidad total, la primacía del criterio de eficiencia, el uso competitivo y punitivo de la evaluación de la calidad y los intentos de reformas en los sistemas de retribución.

Tal como lo plantea van Dijk (2003) con respecto al racismo discursivo, el neoliberalismo, tanto en política como en educación, parece haber desaparecido de las agendas explícitas y se expresa de manera mucho más sutil y moderada, porque ya no resulta políticamente correcto. Sin embargo, si bien no se habla directamente de reducir la gratuidad o de comercializar la educación, las ideologías gerenciales que colonizaron la educación en décadas anteriores permanecen y se revelan en concepciones instrumentalistas y discursos de eficiencia y calidad, tomados como presupuestos universales.

El estudio es de carácter cualitativo e incluye una descripción y análisis documental contextualizado. La perspectiva adoptada es la del análisis crítico de discurso (ACD), combinada con análisis político, la sociología y la pedagogía críticas. Este artículo se circunscribe al examen de fragmentos seleccionados de tres documentos de política vigentes en España, en función de su pertinencia y relevancia nacional. Se trata del Preámbulo de la última Ley de Educación (2006), que proporciona con detalle el marco y los fundamentos de la Ley, y de otros dos documentos más generales, de los cuales tomaré solamente las secciones referidas a educación (ver apartado 5).

En función del marco conceptual que se expone más abajo, el análisis crítico de los textos se centra en la exploración tres ejes: la concepción de educación, el papel del estado nacional y la evaluación de la calidad.

2. El Estado, las políticas educativas y el derecho a la educación

La pregunta de fondo que orienta nuestro estudio es con qué concepción se define y orienta la educación de las nuevas generaciones. Una concepción de educación como valor en sí misma para la formación de ciudadanos en el sentido pleno de la palabra, o bien con un valor instrumental y utilitario al servicio de intereses sectoriales. Una concepción de educación como

bien público, como derecho, o como bien privado, bien de consumo y de intercambio en el mercado.

Partimos de la definición de Estado como relación social de dominación, que se transforma y especifica históricamente, a través de instituciones diversas, cambiantes y a veces contradictorias, articulando un modelo de acumulación y una estructura de clases determinada. El análisis dinámico de esa estructura implica considerar la política estatal como una toma de posición del Estado frente a una cuestión importante para la sociedad. A su vez esta es parte de un proceso más amplio que involucra diferentes actores y movimientos sociales, organizaciones e individuos, además de los aparatos del Estado. (Thwaites Rey y López, 2005).

Una larga tradición de defensa del Estado y sus instituciones se plasmó en el Estado Benefactor a mediados del siglo XX. Las características principales de este Estado Benefactor Keynesiano, o Keynesiano Fordista son: “1) una intervención estatal en la economía sin precedentes, para mantener el pleno empleo; 2) la provisión pública de una serie de servicios sociales universales, cuyo objetivo es la seguridad social en su sentido más amplio; y 3) la responsabilidad estatal en el mantenimiento de un nivel mínimo de vida, entendido como un derecho social y no como un problema de caridad pública para una minoría.” (Thwaites Rey y López, 2005, p. 47).

El desenvolvimiento del estado de bienestar en Europa ha significado el reconocimiento de los derechos sociales, alcanzando un alto grado de universalidad (Vilas, 2005). El “constitucionalismo social”, una de las instituciones del Estado de Bienestar, fue una de las bases de la universalización del derecho a la educación (Bravo, 1983). La educación como derecho a una formación humana, científica y social plena corresponde “a todas las personas, con relación a todos los niveles de enseñanza y a las múltiples posibilidades de formación, sin discriminación alguna” (p. 9). Por eso mismo requiere el establecimiento de condiciones de equidad para el ingreso, la permanencia y la promoción de los educandos más allá de sus limitaciones socioeconómicas, garantizadas por el estado, y la vía es la escuela pública.

Sabemos que el proyecto de la modernidad ilustrada tuvo una realización incompleta, con acceso diferencial y dispositivos de segmentación y exclusión, cierto “universalismo estratificado” (García Canclini, 2004; Mkandawire, 2005). Sin embargo, durante buena parte del siglo XX la cuestión social estuvo ligada a ideas de igualdad y justicia social y se trató de resolver a través de políticas salariales, de protección al trabajo y redistributivas (Minujin, 1999).

El ataque a este modelo de acumulación y su correspondiente modelo de estado fue liderado por los gobiernos de Reagan en Estados Unidos y Thatcher en Gran Bretaña y se consolidó en el “Consenso de Washington”. Fue disparado en parte por la crisis fiscal del Estado de Bienestar de fines de la década de 1970 en los países centrales, e importantes cambios sociales y políticos, entre ellos el avance de la Nueva Derecha. Las principales críticas desde el neoconservadurismo fueron la burocratización del aparato del estado, el exceso de acción estatal y el clientelismo político, la multiplicación de las demandas y su consecuencia, la ingobernabilidad. La solución presentada como única posible fue la reducción de la regulación y acción del estado, la disminución del gasto público y el disciplinamiento social basado en la responsabilidad individual. (Thwaites Rey y López, 2005).

Asimismo se difundieron los principios del New Public Management o Nueva Gestión Pública, a través de la adopción para el sector público de principios y estrategias de la empresa

privada. Sus principios orientadores fueron: economía, eficiencia, calidad y eficacia, además de mayor control y transparencia (López, 2005). Estas propuestas “reducen la cuestión de lo público a un mero proceso de *eficiencia gestiona*ria, no compatibles –necesariamente– con las demandas políticas y sociales de la ciudadanía.” (p. 77).

En el marco del clima ideológico global que favoreció enfoques neoliberales y neoconservadores, en la mayoría de los países las políticas educativas adquirieron la impronta de las recomendaciones de las agencias internacionales: priorizar la eficiencia y la calidad, la evaluación reducida a estándares o indicadores, la privatización y la orientación a la formación de recursos humanos a fin de aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales.

En coincidencia con los cambios estructurales, el lenguaje de las ciencias sociales y humanas, entre ellas la educación, ha sido colonizado por el discurso económico, con graves consecuencias conceptuales y prácticas. Una multiplicidad de técnicas, significados, perspectivas y recomendaciones económicas son presentadas y, lo que es peor, asumidas, como universales y neutrales (Fairclough, 1995; Chouliaraki y Fairclough, 1999). Para Fairclough (2008), “los cambios recientes que han afectado a la educación superior son un caso típico, y un buen ejemplo, de los procesos más generales de creación de mercados y de bienes de consumo en el sector público” (p. 183).

3. Análisis crítico de discurso y políticas educativas

Dado que el uso del lenguaje y del discurso es “una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por ideologías” (van Dijk, 2003, p. 17), que a su vez influye en su difusión, cambio y/o reproducción, el análisis crítico del discurso (ACD) resulta un aporte relevante ya que integra al campo educativo herramientas de análisis que permiten profundizar los conocimientos y enriquecerlos con conceptos provenientes de otros campos y disciplinas que amplían la comprensión de los fenómenos.

Es posible aplicar el ACD tanto a textos de políticas como a su expresión a través de nuevos lenguajes y dispositivos (textuales, audiovisuales, digitales, multimediales, híbridos), para mostrar las ideologías implícitas, y los modos particulares de distribución y apropiación de conocimientos en el marco de las relaciones sociales de poder. A su vez, el análisis de discurso de documentos de políticas permite indagar el modo que adoptan la legitimación de objetivos y propuestas de política educativa, así como los supuestos y las contradicciones que involucran.

De acuerdo con Fairclough (2008), consideramos el discurso como una práctica social, lo cual implica que es un modo de acción que siempre se encuentra situado histórica y socialmente, y en relación dialéctica con otros aspectos de ‘lo social’. Significa que está configurado socialmente de acuerdo con su contexto, pero también, que es constitutivo de lo social, en tanto contribuye, de manera compleja, a configurarlo. Todo discurso consta de tres dimensiones: un texto, una práctica discursiva, que implica la producción e interpretación del texto, y una práctica social en la que se inscribe.

En el análisis crítico del discurso gran parte de las interpretaciones se hacen a través de la *intertextualidad*. Fairclough (1989) define intertextualidad como una propiedad relativa al carácter dialógico e histórico de los textos, ya que todo texto existe en relación intertextual con otros. A su vez el análisis macro nos permite inferir los supuestos, que “no son propiedades de los textos, sino un aspecto de las interpretaciones que los productores del texto tienen del contexto intertextual” (p. 152). La identificación de estos supuestos constituye el hilo conductor entre los discursos y prácticas a analizar.

Los discursos legales y políticos son textos que típicamente tienen carácter formal y suponen una preparación y revisión por más de una persona. Carecen de marcas de autor, lo cual crea un efecto de verdad y objetividad, y presuponen un contexto previo conocido por los lectores (Calsamiglia y Tuson, 2007). A diferencia de otros textos, tienen una intención retórica explícita, ya que buscan generar adhesión o cumplimiento y modificar en algún sentido las prácticas sociales, lo cual no significa que se hagan explícitas todas las implicaciones ideológicas.

Además de los aspectos distintivos del género, nos proponemos utilizar algunas categorías analíticas que resultan fértiles para el análisis de este tipo de documentos: los temas que priorizan, la polarización, la interdiscursividad en y entre textos, las cadenas de equivalencia entre elementos que son construidos como co-miembros de una categoría única, los dispositivos de argumentación (*topoi*), la *tecnologización* de los discursos, y la legitimación de objetivos y propuestas políticas que estas categorías discursivas posibilitan (Fairclough y Wodak, 2009; van Dijk, 2003).

Se denomina polarización a la estrategia de mencionar y enfatizar nuestros aspectos positivos y mencionar y enfatizar aspectos negativos de los otros. Minimizar o negar nuestros aspectos negativos y minimizar o negar sus aspectos positivos (van Dijk, 2003). Tanto la interpretación de los textos como la interdiscursividad se realizan a la luz de nuestra lectura del contexto, en este caso la situación educativa de España y de la UE, en relación con algunas dimensiones socio-histórico-políticas pertinentes. Las cadenas de equivalencia se establecen al formar series de conceptos entre elementos de diferentes entidades, que en la serie aparecen como pertenecientes a la misma categoría. Los *topoi* son argumentos que se dan por obvios, y de este modo no requieren explicación ni justificación. “La ‘tecnologización del discurso’ – intervenciones calculadas para el desplazamiento de prácticas discursivas como parte de la ingeniería del cambio social” (Fairclough, 1995, p. 6) es un aspecto destacable en el discurso educativo de las últimas décadas. En términos de Giddens, habría una tecnologización del discurso a través de la constitución de un sistema de expertos en este campo, una colonización del discurso educativo por el género de la economía o *management* o “la reestructuración del orden del discurso apoyado en el modelo del mercado” (p. 183).

4. Contexto de España y la Unión Europea

La Unión Europea (UE) fue instituida por el Tratado de la Unión Europea (Maastricht, 1992) como proyecto político económico y organización jurídica de los países europeos. Su antecedente directo es la Comunidad Económica Europea (CEE) formada en 1957, que a partir de 1967 se llamó Comunidad Europea (CE) hasta Maastricht. Sin embargo, de acuerdo con

Ikonómova (2005), “es necesario recordar que la idea de Europa era primero de carácter cultural y después, política” (p. 29).

La cita de Fairclough que cierra el apartado anterior alude a la definición de educación convertida en rectora para todos los países de la Unión: “La educación se inscribe en la realización de los objetivos de la Estrategia de Lisboa⁸⁵, convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (Europa, Glosario, Educación).

Desde una perspectiva de educación comparada, hace ya más de 15 años, Pedró (1993) describía las tendencias en políticas educativas que se estaban desarrollando en Europa y Estados Unidos, y casi al mismo tiempo en los países de América Latina. Del Estado como garante de que todos los ciudadanos adquieran las herramientas básicas para su inserción social, cultural, política y laboral se pasa al quiebre del Estado de Bienestar que “exige” transformaciones en el modelo educativo conocido, tales como la descentralización, la redistribución del control estatal y la privatización para la búsqueda de la eficiencia.

El cambio de modelo se expresa abiertamente en la mayoría de los documentos de la UE que regulan la educación superior con referencia explícita a la competitividad internacional, vehiculizada por el proceso de Bolonia, y la formación vocacional o profesional. En cambio, para la escuela infantil, primaria y secundaria, la mayor parte de los documentos de la UE se refieren a los derechos del niño, a la ciudadanía, la multiculturalidad y la diversidad lingüística. Sin embargo, a pesar de que en estos niveles parece respetarse a los gobiernos nacionales, varios documentos de la Unión legislan al respecto, orientados a promover la cultura de la evaluación, la calidad y la eficiencia, así como proponiendo los indicadores para su seguimiento (ver listado de documentos anexo Europa, 2000; 2001; 2002; 2006; Unión Europea 2006; 2007).

La participación de España en el proyecto europeo se realiza en función de sus propias condiciones histórico-sociales. De acuerdo con Olmedo Reinoso (2008), el Partido Socialista Obrero Español que llega al gobierno en 1982 busca extender la escolarización básica universal y gratuita a toda la población, objetivo en el que se fue avanzando hacia los noventa. También adquiere el

“compromiso de democratizar un sistema fuertemente jerarquizado y dual, en el que la educación privada gozaba de desmesurados privilegios. De ahí que la primera ley educativa del gobierno socialista... se centrara... en desarrollar los principios constitucionales referentes al *derecho a la educación* y la *libertad de enseñanza*.” (p. 5)

En 1986 se integra España a la Unión Europea y se empeña en acortar las distancias que la separan de “los países más avanzados” (LOE, 2006). De acuerdo con Marchesi (2002), “la calidad de la enseñanza, como objetivo importante dentro del sistema educativo español, no está presente en forma explícita hasta 1987, en el documento de reforma educativa que el ministro José María Maravall presentó para su discusión por la comunidad educativa y que condujo, tres años después, a la Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo (LOGSE).” (p. 14).

⁸⁵ Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000).

Ni la Ley General de Educación (LGE) de 1970, ni la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1984, dos leyes básicas con extenso desarrollo, que surgen en contextos radicalmente diferentes, hablan de calidad en la enseñanza. Esta se hace presente en las reformas educativas de los últimos 20 años, a través de leyes nacionales emanadas de gobiernos de diferentes partidos:

- La Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (socialistas), que fue un intento de modernización y adaptación a muchas de las directrices europeas en materia educativa y configuró las bases de todas las reformas posteriores;

- La Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE) (conservadores); y

- La Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) (socialistas). (Beltrán Llavador, Hernández i Dobon y Montané López, 2008)

La mejora de la calidad de la enseñanza fue uno de los grandes objetivos de la LOGSE. Una de sus iniciativas fue la creación del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad. Es importante tener en cuenta que la Unión Europea se propone lograr una economía del conocimiento competitiva, que “el papel de la Comunidad es contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre Estados miembros” (Europa, Glosario, Educación), y que legisla para hacerlo. En el Tratado de Lisboa de 2007⁸⁶ se establece que “La Unión dispondrá de competencia para llevar a cabo acciones con el fin de apoyar, coordinar o complementar la acción de los Estados miembros” y que tiene competencia compartida con los estados miembros en las políticas sociales.

5. Análisis de los documentos

La totalidad de los documentos referidos al sistema educativo y a las disposiciones legales de España y de la UE es accesible en formato virtual. Se realizó una búsqueda de los acuerdos y normas vigentes más relevantes que rigen el sistema educativo español, con énfasis en la educación primaria y secundaria⁸⁷, seleccionando los siguientes:

1) Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, del 3 de mayo, BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006. Preámbulo (Juan Carlos I).

2) Programa Nacional de Reformas de España (PNRE), 2005, IV.3 Tercer Eje: Aumento y Mejora del Capital Humano.

⁸⁶ Ratificado por el Parlamento Español el 08/10/2008.

⁸⁷ No se aborda aquí el tema de la Educación Superior, que ha sido discutido desde el ACD (Fairclough, 2008; Fairclough y Wodak, 2009), entre otros.

3) Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (PENIA), 2006-2009⁸⁸.

Realizaré la descripción y análisis de los fragmentos seleccionados centrándome en los conceptos más relevantes.

5.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE)

El Preámbulo se extiende a lo largo de casi seis páginas. Comienza por desarrollar el concepto de educación para luego dar un panorama histórico y un diagnóstico de la situación que lleva a la sanción de esa norma.

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” (BOE 106, p. 17158)

La visión que se transmite en los primeros párrafos contiene una definición integral de educación, individual y social, referida al conjunto de dimensiones que la componen, a conocimientos, pero también a cultura, sentimientos y valores, entre los cuales se encuentran los de solidaridad, democracia y ciudadanía. Dentro del mismo concepto se incluye “extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza”, comprendido en un sentido social.

Hasta aquí no se habla de educación de calidad sino de “buena educación”. Sin embargo, se implica una concepción instrumental con el uso repetido de la palabra “medio”, la educación como “medio para”, “medio de”, o “instrumento”: “educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva”; “fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales”. Asimismo, en la frase “la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos” se vuelve a utilizar la palabra “riqueza” junto con el término “recurso”, en este caso como sinónimos de educación, en un giro característico de lo que se ha denominado la colonización del discurso educativo por el lenguaje económico.

⁸⁸ Iniciativa en la que confluyen varios ministerios (incluido el de Educación), organismos y comunidades autónomas, encabezado por: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad, Dirección General de las Familias y la Infancia, Observatorio de la Infancia.

También se define la educación como servicio público, ubicándose en la tradición de las leyes anteriores de 1970 y 1985:

“El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad y adaptada progresivamente a los cambios sociales. El servicio público de la educación puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social, como garantía de los derechos fundamentales de los ciudadanos y la libertad de enseñanza.” (BOE 106, p. 17159)

Esta afirmación, si bien se inscribe en el marco de los derechos, resulta ambigua en todos sus términos, ya que como servicio “público”, correspondería a todos sin distinción, como “servicio” la educación entra en los servicios comercializables, pero como servicio “esencial” involucra ciertas restricciones en su inclusión en los tratados internacionales y la OMC. Esto se vincula con que en el ámbito europeo la educación ha sido incluida entre los servicios económicos de interés general (SIEG) y se insta a los estados miembros a que liberen todos los servicios (Montané López, 2007).

La frase “puede ser prestado por los poderes públicos y por la iniciativa social” relativiza el papel del Estado y lo coloca en pie de igualdad con los privados, al mismo tiempo que habla de “derechos fundamentales”, que deberían ser garantizados por el Estado, y de “libertad de enseñanza”, bandera tradicional del sector privado.

Con respecto al diagnóstico, se encuentran varias alusiones a una situación comparativamente negativa de España en relación con los países de su entorno.

“inicio de la superación del gran retraso histórico que aquejaba al sistema educativo español”; “equiparar a España con los países más avanzados”; “acortado así una distancia muy importante con los países de la Unión Europea”; “niveles insuficientes de rendimiento”; “reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios” (BOE 106, p. 17159)

Destaca los aspectos negativos de la propia educación y los positivos del resto de los países de la UE. Este tipo de caracterizaciones negativas introducen la necesidad de determinadas medidas de mejoramiento: “exigían una actuación decidida”. Se trata de una estrategia que podríamos llamar de “polarización⁸⁹ invertida”, orientada a legitimar las políticas que se proponen, en particular vinculadas con la calidad y su evaluación, que aparecen como consecuencia lógica y natural de la grave situación descripta. Es un uso retórico del lenguaje, dado que las políticas no son consecuencia directa del diagnóstico --ninguna política lo es--, sino decisiones del Gobierno basadas en los acuerdos con la UE.

“En consecuencia, en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora

⁸⁹ Para estrategias de polarización ver van Dijk, 1997, 2003, 2005, 2008.

de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación”.

En los párrafos que siguen se reitera la alusión a los objetivos de calidad, definida de distintas maneras, asociada con la equidad, y distribuyendo la responsabilidad entre los individuos, las familias, los centros, el profesorado y la sociedad:

“mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto”. (BOE 106, p. 17159)

“El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa” (BOE 106, 17160)

Cuando se habla de los integrantes de la “comunidad educativa”, se los menciona: “familias”, “hijos”, “centros”, “profesorado”. Fuera de ellos se utiliza el verbo impersonal (“se trata de”, “se les debe garantizar”), el agente se omite o se reemplaza por “el sistema educativo” o “las Administraciones educativas” o “esta Ley”. Puede suponer una forma de evitar la delicada cuestión de las autonomías, pero no aparece claramente el Estado como garante del derecho sino algo así como una empresa mixta a sostener entre todos, sin un responsable principal. “Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambiciosos” (BOE 106, 17160)

Tampoco se explicita el agente al establecer las obligaciones asumidas, en particular con respecto a la evaluación y a la rendición de cuentas (*accountability*).

“La existencia de un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas. La importancia de los desafíos que afronta el sistema educativo demanda como contrapartida, una información pública y transparente acerca del uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcanzan. La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos. Por ese motivo, resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones, y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación” (BOE 106, 17160)

Los verbos “obliga”, “demanda”, “se ha convertido”, “resulta imprescindible”, sostienen la idea de necesidad de las políticas introducida por la polarización invertida. Su utilización en forma impersonal omite el agente decisor de las políticas de evaluación y lo ubica en un lugar externo o superior. Sin embargo, es el gobierno de España el que ha comprometido su participación en unas políticas educativas al servicio de la economía del conocimiento, emanadas de instancias supranacionales:

“El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años... La

pretensión de convertirse en la próxima década en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social, se ha plasmado en la formulación de unos objetivos educativos comunes... El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea.” (BOE 106, 17160)

Se establece reiteradamente una relación causa-efecto entre educación y crecimiento económico, educación y empleo, educación y cohesión social. Además de limitar la educación a una concepción instrumental que la coloca al servicio de los intereses empresariales, omite las dimensiones de política económica que inciden sobre el empleo.

El preámbulo –la Ley- convierte a la evaluación y la rendición de cuentas en políticas de estado. En los párrafos finales se detalla la importancia y los alcances establecidos en el artículo VI.

“El título VI se dedica a la evaluación del sistema educativo, que se considera un elemento fundamental para la mejora de la educación y el aumento de la transparencia del sistema educativo. La importancia concedida a la evaluación se pone de manifiesto en el tratamiento de los distintos ámbitos en que debe aplicarse, que abarcan los procesos de aprendizaje de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas. La evaluación general del sistema educativo se atribuye al Instituto de Evaluación, que trabajará en colaboración con los organismos correspondientes que establezcan las Comunidades Autónomas. Con el propósito de rendir cuentas acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado.” (BOE 106, p. 17164)

El artículo VI, además de la evaluación en todos los niveles institucionales y de la enseñanza, establece la participación en las pruebas internacionales. Desde fines de los ochenta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) viene elaborando indicadores educativos internacionales con fines comparativos, hasta que en los noventa comienza el proyecto PISA.

5.2. Programa Nacional de Reformas de España (PNRE) Eje 3 Aumento y Mejora del Capital Humano

Este Programa es una iniciativa del Gobierno de España –a través de la Oficina Económica del Presidente (OEP)-, de acuerdo con la Estrategia de Lisboa, que tiene dos

objetivos fundamentales: I) alcanzar en 2010 la convergencia plena en renta per cápita y II) superar en ese año la tasa de empleo de la Unión Europea⁹⁰.

El programa se define por sus metas en el terreno económico, dedicando el eje 3 al componente educación. Ni su procedencia —la Oficina Económica del Presidente— ni sus objetivos dejan dudas acerca de su idea de educación como “medio para”. Desde el título se manifiesta la construcción instrumental del concepto: “Aumento y mejora del capital humano”. Allí aparece la primera forma de tematización en este documento, que marca la importancia macroestructural de los temas del discurso (van Dijk, 2008).

En otro trabajo⁹¹ afirmaba que obtener “capital humano” es una de las metas más importantes del “nuevo” pensamiento educacional. Las teorías del capital humano sostienen que el valor de la educación se mide por su contribución al crecimiento económico y la consideran una forma de inversión económica en función de objetivos. Estas teorías ya fueron criticadas en su primera versión, en los años sesenta, dado que omitían una cantidad de factores relacionados con la economía, la política y la sociedad que quedaban subsumidos en las mediciones, por ejemplo la distribución del ingreso y el nivel de empleo, así como factores individuales y sociales difíciles de ponderar.

“El capital humano es un recurso productivo que no sólo contribuye al crecimiento económico, sino que es, además, uno de los pilares básicos para conseguir la igualdad de oportunidades en nuestra sociedad. El adecuado funcionamiento y la calidad de los sistemas educativos son vitales para la formación del capital humano durante las diferentes etapas educativas. La educación infantil mejora el rendimiento...” (PNRE, p.75)

A lo ya dicho acerca de la concepción de educación, se agrega la profusión de términos del ámbito económico: “recurso productivo”, “crecimiento económico”, “rendimiento”. Se establece una cadena de equivalencia entre “educación”=“capital humano”=“recurso productivo”=“crecimiento económico”=“igualdad de oportunidades”, finalizando con un valor

⁹⁰ Para tal fin, el programa posee siete ejes de actuación:

EJE 1: Refuerzo de la Estabilidad Macroeconómica y Presupuestaria.

EJE 2: El Plan Estratégico de Infraestructuras y Transporte (PEIT) y el Programa AGUA.

EJE 3: Aumento y mejora del capital humano.

EJE 4: La estrategia de I+D+i (INGENIO 2010).

EJE 5: Más competencia, mejor regulación, eficiencia de las Administraciones Públicas y competitividad.

EJE 6: Mercado de Trabajo y Diálogo Social.

EJE 7: El Plan de Fomento Empresarial.

⁹¹ Ver Pini, 2008.

democrático como meta, que opera legitimando todos los anteriores al tiempo que oculta la contradicción irresoluble entre los objetivos económicos, que han aumentado la desigualdad, y los de ciudadanía, en dirección de una mayor igualdad.

Se reitera aquí la forma impersonal que asumen “los retos” y el diagnóstico negativo que “exigen” determinadas medidas: “Diversos estudios nacionales e internacionales ponen de manifiesto la necesidad de mejorar notablemente los resultados en distintas disciplinas” (p. 75) “España se encuentra en esta materia muy por debajo de la media de la UE-25” (p. 76), así como la falacia de la relación directa y necesaria entre educación, empleo y desarrollo:

“...la formación permanente es clave para mejorar el capital humano ya que ofrece a las personas ocupadas nuevos conocimientos y habilidades útiles para el empleo actual y futuro, y a las desocupadas un aumento de las probabilidades de reincorporación al mercado de trabajo...”

“...debe mejorar el número y la calidad de la formación de los titulados superiores en ciencias, matemáticas y tecnología para conseguir una posición de liderazgo tecnológico y científico, que redunde en la productividad, la riqueza y el bienestar de los ciudadanos...” (p. 76)

En el texto se establece una relación directa entre formación en ciencia y tecnología, liderazgo, productividad, riqueza y bienestar, que no toma en cuenta el resto de los factores nacionales y regionales. El hecho de que “la productividad” encabece la serie formada por “la riqueza y el bienestar de los ciudadanos”, naturaliza el término como algo deseable por todos. Sin embargo, el objetivo de “productividad”⁹² ha significado para la mayoría de las empresas el aumento del rendimiento de la hora/trabajo, es decir, mayor explotación, y/o el reemplazo de trabajadores por máquinas en función del lucro. La productividad sólo beneficia a un sector de los ciudadanos, el empresariado. ¿Por qué apuntar a la productividad en lugar de al aumento de la producción si se trata de aumentar el empleo?

El apartado de “Objetivos” explica: “Para corregir las debilidades descritas se presenta una serie de objetivos que se han definido en el marco de la Estrategia de Lisboa”. Sin embargo, a fin de evaluar esos objetivos, el texto incluye un cuadro de “Indicadores sobre capital humano”, que solo se expresan en valores numéricos.

“En el Cuadro 6 se recogen los indicadores que deben utilizarse para analizar el grado de consecución de estos objetivos. Para cada uno de los indicadores, se recoge tanto la situación actual como el objetivo del PNR. Este último se ha definido siguiendo los objetivos educativos europeos para 2010.”

Porcentajes de ingreso, abandono y graduación, desempeño en las pruebas PISA en Matemáticas, Lengua y Ciencias, etc., parecen agotar los logros educativos en este documento de la oficina presidencial. En cambio entre las medidas propuestas hay algunas que no podrían ser evaluadas con estos indicadores, como por ejemplo: la iniciación temprana en las Tecnologías de

⁹² Relación insumo/producto. Aumento del rendimiento del trabajo, elevar la producción sin incrementar recursos, costos y/o tiempo.

la Información y la Comunicación; la calidad de la enseñanza; la integración del alumnado inmigrante; la atención a la diversidad; la autonomía de los centros, o la compensación de desigualdades, por nombrar solo algunos mencionados allí (pp. 80-81). Mucho menos podrían evaluar los valores de ciudadanía y solidaridad que establece la LOE. Entre las medidas, desarrolladas mediante la LOE y el Plan Avanz@, se mencionan las destinadas a “aumentar la eficiencia en la utilización de los recursos educativos”, que incluye programas de apoyo para tal fin, a acordar con las Administraciones educativas. Es una de las pocas menciones a los gobiernos regionales, convocados a mejorar la eficiencia, otro imperativo de la UE (Eurydice, 2006).

5.3. El Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009 (PENIA)

Este plan se caracteriza como un “esquema común de planificación integral, mediante el que se definen de forma consensuada las grandes líneas estratégicas de las políticas de infancia y adolescencia. Se trata de un instrumento integrador, a mediano plazo, para lograr el pleno desarrollo de los derechos, la equidad inter-territorial y la igualdad de oportunidades para la infancia y la adolescencia, dentro de un marco común y flexible que respete las singularidades y la capacidad de autogobierno de cada Comunidad Autónoma.”

Dado que es un documento amplio de carácter social, los aspectos educativos están tratados pragmáticamente, presuponiendo textos previos vinculados con la UE:

“La política de educación en España, de acuerdo con los objetivos comunes europeos acordados en 2002 por el Consejo Europeo de Barcelona se centra en prevenir el fracaso y promover el éxito escolar, dedicando los recursos necesarios para lograr la escolarización temprana, evitar el abandono escolar, atender a la diversidad compensando desigualdades, apoyar los programas para los alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos extranjeros, etc., con el fin de garantizar la calidad y equidad educativa para toda la población.” (p. 10-11)

Si bien reconoce los avances realizados, el diagnóstico negativo y los “retos” a los que “es necesario hacer frente” vuelven a dar como consecuencia necesaria la aplicación de las políticas: “exigen la decidida actuación”. En este caso se enfatiza “que se respeten y protejan los derechos de la infancia” y “la lucha contra la pobreza y la exclusión”. Contiene once objetivos estratégicos en relación con la protección y promoción de la infancia, de los cuales el octavo se refiere a educación en un sentido integral:

“8. Garantizar una educación de calidad para todos que, caracterizada por la formación en valores, la atención a la diversidad y el avance en la igualdad desde una perspectiva de género, potencie la interculturalidad, el respeto a las minorías, compense desigualdades y asegure, mediante una atención continuada, el máximo desarrollo de las potencialidades desde los primeros años de vida hasta la adolescencia.”

La “calidad para todos” aparece aquí más vinculada al sentido general social del documento que a los objetivos de capital humano del documento anterior. Sin embargo abre el

espacio para la evaluación y la medición por indicadores. Las medidas a llevar a cabo se consignan en un cuadro en el que se identifican los organismos responsables y los que colaboran en su desarrollo. La mayor parte de estas medidas difícilmente sean medibles por indicadores, por ejemplo:

“1. Favorecer el intercambio de experiencias en relación con el desarrollo de actividades educativas y lúdicas para menores de 3 años (...) 6. Incluir propuestas curriculares y organizativas derivadas de la diversidad del alumnado, potenciando la atención específica en función del género, la que deben recibir los alumnos con discapacidad, la interculturalidad, el respeto a las minorías y la compensación de desigualdades (...) 11. Potenciar las actividades deportivas y culturales como pieza clave del pleno desarrollo de la personalidad, con inclusión de menores y adolescentes con discapacidad”

Sin embargo, en el apartado VII, que se refiere al seguimiento y evaluación del Plan, se incluyen los “indicadores de referencia”, que son estrictamente cuantitativos, y no se mencionan evaluaciones cualitativas.

6. Síntesis y discusión de resultados

El neoliberalismo plantea un antagonismo con el Estado de Bienestar, lo ubica como la fuente de todos los males y ofrece como respuesta al mercado. Según Jessop (citado por Ball, 2007) el estado nacional de bienestar Keynesiano fue reemplazado por el Estado Competitivo Schumpeteriano (que promueve el desarrollo interno y competitivo con los demás) como respuesta a la crisis. La aceleración de la globalización de la economía comandada por las multinacionales contribuyó al aumento de la desigualdad social y al debilitamiento del rol del estado, principal garante de los servicios públicos, en particular para los sectores postergados.

En este marco, la participación de España en el proyecto económico europeo se realiza a partir de sus condiciones sociohistóricas. Logrado el objetivo de la escolarización plena, se ponen en marcha una serie de estrategias políticas que acercan el gobierno de la educación a modelos tomados del mundo de la empresa, lo cual se refleja en la incorporación de un nuevo discurso en torno a la calidad y las calificaciones profesionales. Estos principios se concretan en actuaciones que confieren al discurso político, parcialmente abierto y “progresista”, un marcado carácter y resultados más propios de regímenes neoliberales (Olmedo Reinoso, 2008).

Como decíamos más arriba, estos textos formales producen un efecto de objetividad, pero a pesar de que tienen una función retórica explícita, no evidencian todas sus implicancias ideológicas. A través de las estrategias discursivas descritas: los temas que priorizan, la polarización invertida, las relaciones de equivalencia entre elementos que son construidos como co-miembros de una categoría única, el uso impersonal de los verbos y la *tecnologización* de los discursos para la legitimación de objetivos y propuestas, podemos afirmar algunas conclusiones parciales.

En los documentos se promueve la educación en un sentido integral, que convive con una concepción instrumental expresada fundamentalmente en la definición-objetivo: “aumento y mejora del capital humano” y “medio para”. Es un ejemplo común de la colonización del discurso educativo por el lenguaje económico. Se establece y naturaliza una relación causa-efecto entre educación y crecimiento económico, educación y empleo, educación y cohesión social, que omite la complejidad de factores implicados y oculta el conflicto entre los objetivos económicos, que generan beneficios desiguales, y los democráticos, orientados a aumentar la igualdad.

La teoría del capital humano resurge con el neoliberalismo y se convierte en la base y objetivo fundamental a través de las recomendaciones de las agencias internacionales como la OCDE y el Banco Mundial (Spring, 1998). En esta perspectiva, todos los que no son considerados capaces de un alto rendimiento sólo tienen que aprender lo “básico”, con la consecuencia de la segmentación y reproducción de la desigualdad en lugar de su disminución. En la misma línea, se establece una asociación directa entre formación en ciencia y tecnología y liderazgo nacional, típica de los documentos de EEUU y de las agencias internacionales, desde una concepción reduccionista de “ciencia” y sin tener en cuenta el resto de los factores nacionales y regionales.

Con respecto al rol del Estado, los textos relativizan su papel, no aparece claramente el Estado como garante del derecho, aunque es el estado español el que compromete su participación en políticas educativas al servicio de la economía del conocimiento. La evaluación de la calidad, en cambio, asume un papel protagónico en el discurso educativo analizado. En general, la preocupación por la calidad se abre camino de la mano de la competitividad y de las políticas neoliberales, como sinónimo de buena educación, pero también de buen aprovechamiento de los recursos (eficiencia), de buena gestión, de satisfacción del cliente y de medición de resultados.

Aquí la evaluación y la rendición de cuentas se plasman como políticas de estado, en coincidencia con la tendencia ya instalada en el mundo sajón y en particular en EEUU, a pesar de que los estudios no sustentan la idea de que la educación en esos países ha mejorado a partir de las evaluaciones⁹³. Se produce una contradicción entre la retórica referida a la educación para la ciudadanía, los valores democráticos basados en la solidaridad y la no discriminación, y que los parámetros de evaluación fundamentales sean los resultados del PISA, instrumento cuantitativo de la OCDE. La mayor parte de los objetivos, que se expresan en términos sustantivos, terminan reducidos a mejorar los indicadores en relación con los demás países de la UE, y a la pretensión de cuantificar todos los logros educativos.

De acuerdo con Montané López (2007) los resultados cuantitativos se vuelven imprescindibles y se usan para respaldar y justificar políticas privatizadoras adecuadas a las directivas de los organismos internacionales. No sólo legitiman políticas sino que se convierten en la norma deseable. La evaluación de los aprendizajes se ha convertido en un género discursivo clave en el orden del discurso educativo (Fairclough, 2008), ya que ha pasado de ser una evaluación interna al aula que abarca todo el proceso de aprendizaje de cada alumno, a ser

⁹³ Ver <http://epicpolicy.org/> para más información.

externa y de resultados, para mostrar rendimiento y “calidad”, imponiendo una lógica instrumental.

En los EEUU desde hace décadas los discursos sobre los estándares y los exámenes están moldeando los discursos y las prácticas educativas, al tiempo que se presentan como medidas neutrales de control. En cambio, logra mucho más que eso: “disciplina” a los docentes mediante la legitimación de una forma específica de pensamiento acerca de sus roles (Anderson, 2009). Lakoff y Haas (2009) afirman que no sólo estas pruebas estandarizadas (en relación con las últimas políticas educativas norteamericanas) no colaboran con el aprendizaje, al provenir de marcos del campo económico, sino que pueden interferir con él.

7. Discursos híbridos, mercado hegemónico

Los fragmentos analizados sugieren lo que Teodoro y Aníbal (2008) han llamado el *hibridismo*, referido a las políticas educativas de Portugal, y Fairclough y Wodak (2009) *hibridez interdiscursiva*, al referirse a los documentos del Proceso de Bolonia. Vale decir que en la formulación de las políticas conviven valores contradictorios. Por un lado se enfatizan los objetivos democráticos y de igualdad de la educación pública y por otro se imponen la ideología de mercado y las metodologías instrumentales. Sin embargo, tanto la argumentación como el vocabulario como el análisis intertextual muestran una hegemonía de la lógica económica.

Aun en los documentos que ponen el eje en la ciudadanía, se destacan las metas económicas: “En la UE, la estrategia de Lisboa ha marcado la ruta hacia una economía del conocimiento y una nueva agenda social europea hasta 2010.” (Educación para la ciudadanía, Eurydice, 2005). Los términos “capital humano”, “evaluación de la calidad” y “sociedad de la información” funcionan como *topoi*, como argumentos que no requieren ser explicados ni justificados.

Es claro que la construcción del organismo europeo tiene un sesgo económico de origen, basado en la necesidad de “resistir” el poder avasallante de EEUU sobre la economía mundial. Marques et al., (2008) destacan que en ese marco, desarrollar condiciones de competencia y de éxito para las empresas era muy importante no solamente para el capital europeo sino también para sectores de la socialdemocracia defensores del estado de bienestar. De acuerdo con Fairclough y Wodak (2009) pareciera que los valores tradicionales europeos que constituyen las narrativas de la identidad europea se extendieron a fin de abarcar nuevos valores, provenientes de políticas neoliberales. Si observamos la actual “crisis”, se podría decir que el estado de bienestar está perdiendo frente al mercado en todos los sentidos, aun cuando se sabe que los excesos del capital son los principales causantes de los problemas.

La hegemonía del modelo de mercado ha tenido y seguirá teniendo graves consecuencias inseparables en lo social y en lo educativo: el aumento de la desigualdad, del desempleo y la pobreza. La lucha por los sentidos de la educación es una tarea continua para que en la *hibridez* no siga prevaleciendo el mercado.

Bibliografía

- Anderson, G. (2009), Disciplinando directivos: discurso, legitimación y educación neo-liberal, en Mónica Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. San Martín, UNSAM Edita.
- Apple, M. (2000) *Official knowledge. Democratic education in a conservative age*. NY & London, Routledge.
- Ball, S. (2007) *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. NY, Routledge.
- Beltrán Llavador, J., Hernández i Dobon, F. J. y Montané López, A. (2008), “Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas”, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 48, bajado en enero de 2009 de <http://www.rioei.org/rie48.htm>
- Bravo, Héctor Félix (1983), *Educación popular*, Buenos Aires, Centro editor de América Latina.
- Burbules, N. y Torres, C. (2000) *Globalization and education. Critical perspectives*, New York y London, Routledge.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tuson Valls, A. (2007) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Fairclough, N. (1989) *Language and power*. London and New York, Longman.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New Cork, Longman.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 170-185. Bajado en enero 2009 de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>
- Fairclough, N. y Wodak, R. (2009) El proceso de Bolonia y la economía basada en el conocimiento: un enfoque de análisis crítico de discurso, en: Mónica Pini (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. San Martín, UNSAM Edita.
- García Canclini, Néstor (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.

- Hernández, F. J. y Beltrán, J. (2008) Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas, en Antonio Teodoro (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*, Brasília, Liber Livro.
- Ikonómova, A. de la M. (2005) Identidades e identidad nacional en el mundo contemporáneo, *OASIS*, N° 11.
- Lauder, H. y Hughes, D., y Watson, S., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R. et al. (1999) *Trading in futures: Why markets in education don't work*, Buckingham y Philadelphia, Open University Press.
- Marques, F., Anibal, G., Graça, V. y Teodoro, A. (2008) A política educativa da união Europeia. O processo de unionização no contexto de globalização”, en Antonio Teodoro (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*, Brasília, Liber Livro.
- Minujin, Alberto (1999), ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina, en Daniel Filmus (comp.) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, Eudeba-FLACSO.
- Mkandawire, Thandika (2005), “Targeting and Universalism in Poverty Reduction”, United Nations Research Institute for Social Development, Social Policy and Development Programme Paper Number 23 <http://www.unrisd.org/unrisd/website/document.nsf/%28httpPapersForProgrammeArea%29/955FB8A594EEA0B0C12570FF00493EAA?OpenDocument> [22/07/09]
- Montané López, A. (2007) Espejo y reflejo de las evaluaciones internacionales. Distorsiones, interpretaciones e impactos en las políticas curriculares de la educación secundaria obligatoria en España, Rede Ibero-Americana de Investigaçao em Políticas Educacionais. Bajado en enero de 2009 de http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=20&Itemid=26
- Olmedo Reinoso, A. (2008) De la Participación Democrática a la Elección de Centro: las Bases del Cuasimercado en la Legislación Educativa Española”. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 16(21). Recuperado en enero de 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v16n21/>
- Pini, M. E. (2003) *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Pini, M. E. con Panico, B. (2008) *La escuela pública que nos dejaron los 90. Discursos y prácticas*. San Martín, UNSAM Edita.
- Teodoro, A. y Anibal, G. (2008) Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal, en Antonio Teodoro (org.) *Tempos e andamentos nas políticas de educação*, Brasília: Liber Livro.

Thwaites Rey y López (editoras) (2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas*. Buenos Aires, Prometeo.

van Dijk, T. A. (comp.) (1997) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.

van Dijk, T. A. (2003) *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Barcelona, Gedisa.

van Dijk, T. A. (2003a) *Ideología y Discurso*, Barcelona, Ariel.

van Dijk, T. A. (2005) Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas, *Cuadernos de Información y Comunicación* (CIC) 10, pp. 265-316. Bajado en nov. 2008 de <http://padron.entretemas.com/OtrasSecc/Descargas/DiscursoConocimientoIdeologia.pdf>

van Dijk, T. A. (2008) Semántica del discurso e ideología, *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1), 201-261. Bajado en nov. 2008 de <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/>

Vilas, Carlos M. (1997) De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo, *Desarrollo Económico*, vol. 36, No. 144.

Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1998) *Devolution and choice in education: the school, the state, and the market*, Buckingham y Philadelphia, Open University Press.

Documentos

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, SECRETARIA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES, FAMILIAS Y DISCAPACIDAD, DIRECCIÓN GENERAL DE LAS FAMILIAS Y LA INFANCIA OBSERVATORIO DE LA INFANCIA, PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2006-2009, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

PROGRAMA NACIONAL DE REFORMAS DE ESPAÑA, IV.3 Tercer Eje: Aumento y Mejora del Capital Humano, 2005, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

ANEXO DOCUMENTOS RELEVADOS

Documentos España

Eurydice, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, "Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso". España, Edición 2008, bajado en enero 2009 de

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=047EN>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Oficina de Estadística, “Datos básicos de la educación en España en el curso 2006/2007”, SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, Oficina de Estadística, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, SECRETARIA DE ESTADO DE SERVICIOS SOCIALES, FAMILIAS Y DISCAPACIDAD, DIRECCIÓN GENERAL DE LAS FAMILIAS Y LA INFANCIA OBSERVATORIO DE LA INFANCIA, “PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA 2006-2009”, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

PROGRAMA NACIONAL DE REFORMAS DE ESPAÑA, Introducción y conclusiones, 2005. Bajado en enero de 2009 de http://www.lamoncloa.es/NR/rdonlyres/36DD458E-EEBC-40C1-BC25-83D082015744/74700/Capitulo_94.PDF

PROGRAMA NACIONAL DE REFORMAS DE ESPAÑA, Convergencia y empleo. Resumen, oct. 2005. Bajado en enero de 2009 de <http://www.lamoncloa.es/NR/rdonlyres/36DD458E-EEBC-40C1-BC25-83D082015744/75520/PNRResumen281006.pdf>

PROGRAMA NACIONAL DE REFORMAS DE ESPAÑA, IV.3 Tercer Eje: Aumento y Mejora del Capital Humano, 2005, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

PROGRAMA NACIONAL DE REFORMAS DE ESPAÑA, IV.4. Cuarto Eje: La Estrategia de Investigación, Desarrollo e Innovación (INGENIO 2010), 2005, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

Investigación España

Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español, Colección investigación nº 176, bajado en enero de 2009 de <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub01#>

Legislación España

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Jueves 4 mayo 2006, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

REAL DECRETO 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 167, Viernes 14 julio 2006, bajado en enero 2009 de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>

Documentos Unión Europea

Europa, Glosario, “Educación”, bajado en enero de 2009 de http://europa.eu/scadplus/glossary/education_es.htm

Europa, Glosario, “*Método abierto de coordinación*”, bajado en enero de 2009 de http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_es.htm

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture, Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002 EU and EFTA/EEA countries, Bruselas, 2003, bajado en enero de 2009 de http://ec.europa.eu/education/policies/2010/lll_en.html

Eurydice, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, “Las competencias. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria”, octubre 2002, bajado en enero 2009 de <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002>

Eurydice, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, “La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo”, 2005, bajado en enero 2009 de <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032005>

Eurydice, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. “La evaluación de la calidad en la formación del profesorado europeo”, 2006, bajado en enero 2009 de <http://www.mepsyd.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032006>

Tratado de Lisboa. El tratado en pocas palabras, bajado en enero de 2009 de http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_es.htm

Legislación Unión Europea

Europa, Síntesis de la Legislación, “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”, 2001, bajado en enero de 2009 de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>

Europa, Síntesis de la Legislación, “Programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa”, 2002, bajado en enero de 2009 de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11086.htm>

Europa, Síntesis de la Legislación, Educación y Formación permanentes, “Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar”, 2000, bajado en enero de 2009 de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11063.htm>

Europa, Síntesis de la Legislación, Educación y Formación permanentes, “Evaluación cualitativa de la educación escolar”, 2001, bajado en enero de 2009 de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11038b.htm>

Europa, Síntesis de la Legislación, Educación y Formación permanentes, “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”, *Comunicación de la Comisión al Consejo*

y al Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2006, [COM (2006) 481 final - no publicada en el Diario Oficial], bajado en enero de 2009 de <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11095.htm>

Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ttce.html

Unión Europea, DECISIÓN No 1720/2006/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea, L 327/45, 24/11/2006, bajado en enero 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/es/legis/latest/chap1630.htm>

Unión Europea, TRATADO DE LISBOA, POR EL QUE SE MODIFICAN EL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA Y EL TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (2007/C 306/01), Diario Oficial de la Unión Europea, 17/12/2007, bajado en enero 2009 de <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:ES:HTML>

Fecha de recepción: 21.04.2009. Fecha de evaluación: 21.05.2009. Fecha de publicación: 15.01.2010