

GLOBALIZAZIO NEOLIBERALA ETA LOE

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Leoneko Unibertsitateko Didaktika eta Eskola Antolakuntzako irakaslea

Globalizazio neoliberalaren testuingurua

Hainbat egilek aipatzen duten bezala (Gentili, 1997; Whitty, Power eta Halpin, 1999; Apple eta Beane, 2000; Hirtt, 2002; Martínez Boom, 2004; Laval, 2004), neoliberalismoa munduko hezkuntza politikako doikuntzen «atzeko teloi» bihurtu da. Doikuntza horiek, dagoeneko, ez dira diru-laguntzak murriztera edo pribatizaziora mugatzen; oinarri-oinarrian hezkuntza ideien nukleo nagusiei eta politika pedagogikoei ere eragiten diete. Eskolan erabakitzen diren arazoak kapitalismo globalean politikak eta herritarrek duten krisiaren parte bat baino ez dira.

Jakintzaren gizarte honetan egituraz gizarte dualak eraikitzen ari gara, zatituak. Gizartearen darwinismoan sakontzen ari gara eta denok denon kontrako gerra geldiezinaren mende jartzen gaitu horrek; merkatuaren inperioa da gizarte arautzeko forma nagusia; gehiengoaren gizarte eskubideen aurrean gutxieneko estatu bat eraikitzea ez da botere ekonomikoa kontrolatzen duten gutxiengoaren aldeko estrategiak ezartzen dituen estatu indartsu eta autoritarioarekiko kontraesankorra.

Hezkuntzaren alorrean ere argiak eta izugarriak dira erasoaldi horrek dituen eraginak: gizarte dualizazioaren prozesuak aurrera egiten duen neurrian, gure eskola sistemak ere dualizatu egiten dira; hezkuntzako kalitatea gutxi batzuen pribilegio bihurtzen da (gehiengo zabalek hartzen duten hezkuntza degradatuarekin alderatuta); talde pribilegiatuek eskola publiko ulerkor eta ugarietatik alde egin nahi dute eskola-txekeen, kenkari fiskalen, 'aukeraketa' planen eta beraien seme-alaba 'supergaituentzako' programa berezien bidez. Erroldako kopuruek gero eta kultur dibertsitate handiagoa erakusten dute, baina, hala ere, curriculum mendealdeko kultur tradizioaren muga estuen barruan gordetzeko presioa egiten da. Enpresen eta industrien beharrianak, hala, bat-batean, gure hezkuntza sistemaren helburu nagusi bihurtu dira.

Mundu kapitalista globalizatuan garatutako politiken antzekotasunei begiratuz gero, ez dago zalantzarik politika horiek bultzatzen dituzten erabakitzaile boteretsu komunak daudena. Aldaketa horiek eskola ekonomia kapitalistaren eskakizun berrietara egokitzeko saiakerak dira, eta hori hiru eratarik ari da gertatzen: gizakiak are egokiago hezita langileak izan daitezen, kontsumitzaileak izan daitezen hezita eta kitzikatuta eta, azkenik, merkatuak konkistatzera bideratuta. Eta hori, irakatsitako edukietan ez ezik, metodo eta praktika pedagogikoetan zein egituretan eta kudeaketan ere egiten da.

Nola saltzen diguten eskola

UNESCOren arabera, munduko hezkuntzaren ‘merkatua’ 2 milioi dolarrekoa da, eta hori “pastel mardula” da. Kapitalismoak etekinak emango dizkion gero eta eremu gehiago behar ditu; aisia negozio bihurtu da, gizarte zerbitzuak pribatizatu egiten dira etekinak izateko, eta eremu ez errentagarriak bertan behera uzten dira; hezkuntza eta osasuna pribatizatu egiten dira... hezkuntzarako inperio multimedia bat sortu zuen Glenn Jones sortzaile estatubatuarrek 1998an zioen bezala, ‘hezkuntza munduko merkaturik handiena da, bizkorren hazten dena eta, merkatu horretan, gaur egungo aktoreak ez dira gauza eskariari erantzuteko’.

MMA da zerbitzu publikoen liberalizazioa eta pribatizazioa ezartzeko erakunde arduraduna: Zerbitzuen Merkataritzarako Akordio Orokorra (GATS ingelesez) da bedetkatzen duen araupetze “legala”. Akordio horren arabera, hezkuntza zerbitzuak, gainerakoak bezala, produktutzat hartu behar dira, baldin eta estatuak berak eta eskusiboki ematen ez baditu. Baina, gaur egungo hezkuntzan sektore pribatua egon badagoenez, hezkuntza zerbitzuak akordioaren konpetentzia eremuan sartzen dira. Europarako Konstituzioa ezartzen duen Itunaren bidez, zerbitzu publikoak, hezkuntza kasurako, Interes Orokorreko Zerbitzu Ekonomiko (IOZE) bihurtzen dira, eta zerbitzuon kudeaketa “bereziki, konpetentziari buruzko arauen” mende egongo dela ezartzen du (III-166.2 artikulua). Eta hori zerbitzu publikoen pribatizazioa sustatzen den testuinguru legal batean (III, 147.a eta 148.a: “Estatu kideak Europako esparru legearen arabera eskatzen dena baino zerbitzuen liberalizazio zabalagoa egiten saiatuko dira...).

Hezkuntza zerbitzu bezala izendatzen hastean, eskubide publikotzat hartzen zenean zuen balioaren parte handi bat galdu da. Esplizituki eta hertsiki ez denez zehazten, estatuak bere erantzukizuna beste gizarte-eragile batzuen artean banatzen du. Aldaketa hori ez da aldaketa semantiko hutsa: estatuaren eskumenetan eta erantzukizunetan aldaketa garrantzitsua ezartzen du, eta hezkuntza publikoak, oinarrizko printzipio gisa, zeuzkan bermeetan eta obligazioetan erabateko biraketa ordezkatzan du.

Zerbitzu publikoak “kontsumo ondasun”

Hezkuntzak gizartean duen rola erabat berraztertzen da. Hezkuntza kontsumo indibidualeko elementu bihurtu da. Herritarrek gizarte-justizia handiagoa eta aukera berdintasuna lortzeko zuten asmoa baztertu dute kontsumitzaileek, eta azkeneko horiek merkatuaren legeak baino ez dituzte hartzen kontuan: aukeratzeko eta lehiatzeko askatasuna izatea da duten ardura. Hezkuntza soilik estatuaren funtzioa izateko beharrezana aldatu nahi da argi eta garbi, gizarteko beste sektore batzuen parte-hartzea bilatzen da, batez ere ekonomiaren sektore pribatuak, eta azkenean kontsumitzaileen eskariak eta merkatuaren legeak arau dezatela nahi da. Hezkuntza beraien interesen arabera aukeratzen duten kontsumitzaileen auzi pribatu bihurtu nahi da. Mundutartutako hezkuntza, batzuek aurreikusten duten bezala garatzen bada, agintaritzak publikoak arautzen duen esparru publikotik aterako da eta merkatuaren logikaren arabera arautuko da oso-
osorik (Laval, 2004, 179).

Egile horrek dioen bezala, era horretako politikak, oro har, 'ahaztu egiten du' kontsumitzailearen aukerak (horixe da bere oinarrizko justifikazioa) merkatuko mekanismoak erabiltzerakoan aukeratzeko posibilitateen artean dagoen berdintasun eza mozorrotzen duela: jendeak ez ditu aukera berdinak izaten informazioa erabiltzeko eta beren aukerak jokatzeko orduan, eta, beraz, praktikan merkatuko mekanismo horiek desberdintasunak areagotzen dituzte.

"Pobreek duten alternatiba bakarra ikastetxe publikoak dira, eta besteek bakoitzak bere aldetik ordaintzen dituzte beraienak. Horiek dira bizitoki-eremu aberatsenetako ikastetxe publikoak edo ikastetxe pribatuak. Azkeneko horien kasuan, dirudunek bi aldiz ordaindu behar dute, eta beraien erantzunik ulergarrienetako bat da irakaskuntza publikoagatik ordaintzen dituzten zergak itzuli egin beharko lizkieketela, alegia, gero beraien aukerako irakaskuntza pribatuko ikastetxeetan erabiltzeko bonotan itzuli beharko lizkieketela. Irakaskuntzaren kostu bikoitza ekidingo lukete horrela. Baina hain gordin ez azaltzeko akordio agerikoa dago; aukera askatasuna, irakaskuntza askatasuna eta jarduera publikoaren pribatizazio zuhurra dira sarrien entzuten diren justifikazioak" (Kenneth Galbraith, 1992, 55).

"Pribatizazio biguna"

Hezkuntza sistemaren "pribatizazio bigun" eta gradualeko prozesua sortzen da itunen bidez (hezkuntza pribatua diru publikoz finantzatzea), itunpeko ikastetxeotako askoren jarduera selektiboak baimenduta, ikastetxeok doakotasun printzipioa urratuz legeak ematen dizkien "ihesbideak" erabilita, horrela gutxiengoetako ikasleak ikastetxeotara joan ez daitezen eta ezkutuko aukeraketa prozesua sortuz. Eta horretan, LOEk, VII. tituluan (hezkuntza sistemaren ikuskaritzari buruzkoa), ez du berari dagokion funtzio garrantzitsu bati buruzko aipamenik ere egiten, hau da, erakunde pribatuekin egindako itunei buruzkorik (are aipamen txikiagoa egiten du titulu ofizialak emateko gaitasuna duten zentro pribatuetako eskolatze baldintzen inguruan).

Hezkuntza itunek, hasi zirenean, izaera subsidiarioa eta iragankorra izan behar zuten. Helburu bakarra sare publikoak ase ezin zezakeen hezkuntza eskaria estaltzea zen. Itunpeko irakaskuntza eskola publikoak ikasle askoko eremuetan zeukan azpiegitura ezari laguntzeko bide alternatibo eta minoritarioa zen, baina gaur egun sare publikoaren aurkako bide nagusia da.

Izan ere, 90eko hamarkadan PSOEk martxan ipini zituenetik, itunak nabarmen ugaritu dira, Katalunian eta Madrilén %50 dira. Aukera politiko bat da oinarrian, izan ere, Andaluzian itunpeko ikastetxeak ez dira horrenbeste sustatu (hezkuntza sareko %20 baino ez da itunpekoa). Ikastetxe pribatuak, jakina, hiri nukleo handietan daude. Gutxiago garatutako eremuei (hirietako aldiriak, landa eremuak, etab.) hezkuntza publikoak erantzun behar die. Boadilla del Monten, hau da, Madrileko eremurik aberatsenean, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako institutu publiko bat eta lau institutu pribatu daude. 2002ko maiatzetan, Madrilgo Erkidegoko Gobernuak (PPren gobernua, kontserbadorea) bertako 32 institutu publiko ixteko

edo desagerrarazteko proposamena egin zuen. Bien bitartean, itunak ematen zaizkie ikastetxe pribatuei. San Blas udal barrutian institutu publiko bat itxi zen eta udalaren lur batzuk erlijio erakunde bati utzi zitzaizkion ikastetxe pribatu bat eraiki zezan.

Bi urtean baino ez (20003-2004), Gaztela eta Leongo Juntako gobernu kontserbadoreak hirukoiztu egin zuen ikastetxe pribatuekiko hezkuntza itunen kopurua: 301 itunetik 597ra. 1998-1999an, hezkuntza eskumenak autonomia erkidego horrek hartu aurreko ikasturtean, finantziario akordio horiek 46 ikastetxerekin baino ez zeuden. 2002an boskoitza ziren (Diario de León, 2002ko abuztuaren 6a).

Eta horretan LOEk orain dela urte batzuk hartutako bide beretik jarraitzen duela dirudi. LOEren 15.2 artikuluan, doakoa izango den haur hezkuntzako bigarren zikloari buruzkoan, hauxe dio: “Administrazioek ikastetxe publikoetan behar beste plaza egongo dela bermatuko dute, eta itunak egin ahal izango dituzte ikastetxe pribatuekin, bere hezkuntza programaren testuinguruan”. Hau da, 3-6 zikloko eskarirako ikastetxe publikoen eskaintza bere gain hartzen dela agerian badiu, hori erlatiboa da, izan ere, aurreikusten denez, eskari hori ikastetxe pribatuak-itunpekoak bete ostean egingo da, gaur egunekoa azken finean. Betetzen direnean, ez da bete beharreko beharrizan gehiago egongo. Baina larriena da ikastetxe pribatuekiko lehen LOEk zuen itun sistema berbera duela derrigorrezkoak ez diren mailetan, 3 eta 6 urte bitarteko tartean itunpeko ikastetxeak diru publikoz finantzatzeko dituela.

Horretaz gain, LOEren 151. artikulua hauxe ezartzen du: “Administrazio publikoek lehen zikloko plazen eskaintzaren igoera jarraitua bermatuko dute familien eskariak betetzeko, eta haien eta beste erakunde batzuen arteko kooperazio politikak koordinatuko dituzte ziklo horretako hezkuntza eskaintza ziurtatzeko”. Eskaria betetzeko 0-3 ikastetxeak sortzeko afan hori txalogarria bada ere, aipatzen ari garen “pribatizazio bigun” hori da ez dela aipatzen ikastetxe horiek publikoak izango direnik, eta, areago, erakunde pribatuen bidea iradokitzen da.

Kontua da PPrekin hala PSOErekin hezkuntzarako baliabide publikoen parte bat itunpeko irakaskuntza pribatua finantzatzeko erabiltzen dela. EBn bigarren hezkuntza pribatua (batez ere diru publikoz finantzatua) %15,1ekoa da eta espainiar Estatuan, aldiz, %32,7koa. Eta gobernuan alderdi kontserbadoreak izan dituzten erkidegoetan portzentaje hori 50/50ekoa da (Katalunia, Madril, Nafarroa eta EAE).

Gizarte klaseak berrosatzea

Sare baten edo bestearen alde egiten duten gizarte klaseen edo talde sozioekonomikoen berrosatze baten aurrean gaude. Kultur maila handiagoko taldeetako kideen parte handi bat itunpekoetara doa, eta, ondorioz, ikastetxe publikoetan inguruko dibertsitatea islatzeko gaitasuna mugatzen da. Ikastetxe

publikoetan ikasturteak errepikatzen dituen, zailtasunak dituen eta gutxiengo etnikoetako ikasle portzentaje handiagoak daude. Galdera garrantzitsuena izango litzateke ea gizarte maila hobeko talde horiek zergatik egiten duten ihes. Zalantzarik gabe, eragina dauka sare publikoari buruzko pertzepzioak, baina hori baino askoz ere gehiago, seme-alabei etorkizuna bermatzeko nahiak. Gero eta ugariagoa den sektore hori bere gizarte-maila sendotzeko edo mantentzeko arduratuta dago, eta pribilegiadun taldeen ereduaren alde egiten du. Ikastetxe pribatuetakoa lau ikasletako baten aita enpresaburua, zuzendaria edo profesionala da, eta publikoan, berriz, hamar ikasletako batena. Beste muturrean, seme-alabak irakaskuntza publikoan dituzten hiru aitatik bat kualifikazio gabeko langilea da, eta pribatuan, berriz, zortzi aitatik bat (Feito, 2002).

CERik (Irakaskuntzaren Ikerkuntzarako eta Berrikuntzarako Zentroa) (1994), ikerketa eta azterketa batzuk laburbilduz, erdi mailako familiek, eskola aukeratzerakoan, eskola arrakasta lehenesten dutela erakusten du; maila txikiagoko familiek, aitzitik, seme-alabak “gustura egongo diren” ikastetxeak aukeratzen dituzte. Eta gutxiengo etnikoetako familiek beraien jatorriko ikasleak gehiengo izango diren ikastetxeak aukeratzen dituzte.

“Ikastetxe pribatuentzat eta itunpekoentzat, nahi badute, oso erraza da gutxiengoak saihestea: hasteko, plazarik gehienak haur hezkuntzako ikasleentzat gordeta daude, hau da, subentzionatu gabea eta ordaindu beharrekoa, eta horrek baztertu egiten ditu; horri gehitu behar zaio gutxiengoen taldeetako kideek oso gutxitan egiten dutela sartzeko eskabidea, askotan errefusatu egiten dutelako (ez da ahaztu behar espainiar Estatuko irakaskuntza pribatu gehiena konfesiozkoa dela) eta gehienetan ez dutelako uste ondo hartuko dituztenik; amaitzeko, begirada bat, besteren batek ikastetxe hau ez dela egokia esatea edo aste zuria edo ordaindu beharreko beste jardueraren bat ez alboratzeko (eta ordaintzeko, beraz) garrantziari buruzko zehaztapenen bat nahikoa izan daiteke familia bati asmo hori burutik kentzeko (Fernández Enguita, 2004, 102).

Lanbide Hastapena

Kualifikazioei eta Lanbide Hastapenari buruzko ekainaren 19ko 5/2002 Legea Eskola Kontseiluaren eta Parlamentuaren adostasun gabe egin zen; ezarri egin zen, eta gutxienez hiru marka hautsi izanaren ohore zalantzarik izan zuen: Kongresuan aurkeztu ziren 9 osoko zuzenketak; oposizioak aurkeztu zituen 227 zuzenketak Ponentzian ez onartzeko PPko senatariek 25 segundo baino ez zituztela behar izan; eta premia izapidetu izana eta irakaskuntzaren ia eremu guztietan guztiz ezezaguna izatea.

Talde Sozialistaren Kongresuko bozeramaileak hauxe esan zuen: “...proiektua ardura gabea eta inprobisatua iruditzen zaigu”; “Guk, jakina, porrotik handiena opa diogu”; eta “...hezkuntza zikloetan ezarritako sarbideetan eta igarobideetan ez da hezkuntza prestakuntza egokirik bermatzen, hemen ikusten ari garena 1970eko sistema zaharra berreraiki nahi dela da, sistema zaharkitua, iraungita dagoena eta

porrot egin zuena". Kritika horietako bati ere ez zaio berriro heldu oraingo legegintzaldian proposatutako hezkuntza erreformetan.

Legea, STES sindikatuak ere salatzen duen bezala, Lanbide Hastapena pribatizatzeko saiakera argia da, lortutako kualifikazioen baliozkotasuna hezkuntza tituluekin lan eginda berdintzen duelako; horrela, hastapeneko/araututako LHri balioa kentzen zaio, izan ere, eduki humanistikoak baztertzeko dira; ildo horretan, aipatu behar da irakasleen funtzioa ere gutxietsi egiten dela, izan ere, orain arte era guztietako jakintzak ikasita ikasleek bi urte egin eta gero lortzen zituzten tituluak, eta, orain, berriz, hezkuntza eta lanbide mailan berdinduta, "oparitu" egiten direla ikusiko dute irakasleek.

Lege honek negozio izugarri bihurtzen du Lanbide Heziketa, estatuko eta Europako fondoen kontura egindako negozio, izan ere, enpresek, era guztietako akademiek... LHko ikasketa pribatuak eman ditzakete. Eta, lege horren bidez, araututako Lanbide Heziketa enpresa munduaren eta kualifikazioen mende jartzea are larriagoa da eta etorkizunerako eragin arduragarriagoak izango ditu.

Hezkuntza merkatuetara zabaltzea

Baina pribatizazioa ez da irteera prozesua soilik (finantziarioa sektore publikotik pribatura pasatzea), sarrera prozesua ere bada (enpresa pribatua hezkuntzaren sektorean sartzea). Honela dio LOEren 118.3 artikulua: "Administrazioek irakaskuntza zentro publikoei baliabide osagarriak lortzea ahalbidetuko dien prozedura arautuko dute".

Bitartekorik ezak kanpoko finantziario bideak bilatzera daramatza zentroak, eta, ondorioz, beraien mendekotasuna areagotzen eta zentroen arteko lehiakortasuna indartzen da. Prozesua ez da oso sotila. Lehenengo urratsa: enpresek ordaintzen dituzten zergak murrizten dira; bigarren urratsa: zerga bidezko sarrerak murrizten dira; hirugarren urratsa: apurka-apurka sektore publikoa kentzen da; laugarren urratsa: gastu publikoak behera egiten duen neurrian ikastetxeak kostatzen dira; bostgarren urratsa: ondorioz, ikastetxeak enpresa pribatuekin bat egiteko prest agertzen dira. Testuinguru horretan (90eko hamarkadaren erdialdean), ikastetxe askorentzat, batez ere eremurik pobreenetakoentzat, irtenbide bakarra bateratze eta patrozinio akordioak zirela ematen zuen.

Hori ezinezkoa izango litzateke aurreko hiru hamarkadetako desarautze eta pribatizazio politikak egon izan ez balira. Gobernua txorimalo bihurtu zuteneko eta defizitaren histeria sortu zeneko garaia izan da, eta enpresei askatasun gehiago ematen ez dieten politika guztiei estatuko porrotaren eragilea izatea arbuiazen zaie.

Horren adibide bat Bigarren Hezkuntzako Valentziako Luis Vives institutuan daukagu. 2005eko otsailean Iberdrolak, aurretiaz ohartarazi gabe, institutuko argindarra eten zuen zentroak 4.036 euro zor zizkiolako, lau hilabeteko,

administrazio publikotik ez duelako behar besteko finantziatorik. Eta hori ez zen lehenengo aldia izan. Irakasleek, lau egun berogailu gabe egon ostean, euren patrikatik ordaindu zituzten 880 euro berogailuetarako 2.000 litro gasolio erosteko. Institutuko idazkariak adierazi zuen institutuak 48.000 euroren zorra zuela, urterik urte administratibotik jasotzen zuen kopurua ez zelako nahikoa. Institutuko komunitateko bat ere ez zebilen ondo, eta ikasleek institututik kanpora egin behar izaten zituzten egitekoak, adierazi zuen. Kristalaria ez zen joaten zentzura kobratuko ez bazuen, eta, ondorioz, apurtutako kristalen lekuan kartoiak zeuzkaten.

Beste herrialde batzuetan gertatu den gauza bera gertatzeko bidean goaz. AEBetan, “azkeneko hamar urteetan, eskolarako programetarako eta jardueretarako enpresa babesa %248 hazi da, eta finantziario publikoa ordezkatu du” (Moore, 2003, 111). Alemanian, Austrian eta Herbehereetan, eskoletan iragarki-eremuen salmentak oihartzun handia izan du. Ingalaterran “McDonald’sek oinarritzko edukiei buruzko ontzitzo pedagogikoak eskaintzen ditu. Ontzitzoak galdera ‘irakasgarriak’ dituzte. Geografian: kokatu McDonald’s jatetxeak Britainia Handian. Historian: zer zegoen McDonald’s dagoen lekuan jatetxea egon aurretik? Musikan: musika tresnekin, jo itzazue McDonald’s jatetxe bateko giroko soinua. Matematiketan: zenbat patata frijitu dago kukurutz batean? Ingelesean: aurkitu eta azaldu honako adierazpideak: McKroketak, hiru solairuko bat, esne irabiatua. Antzeko kasuak aurki daitezke hainbat eta hainbat herrialdetan, Latinoamerikan, Asian, Australian eta Zeelanda Berrian” (Laval, 2004, 198). ExxonMobil enpresak Exxon Valdez ontziaren marea beltzak eragindako natur hondamendiaren tokian bitzita basatia berpizteari buruzko hezkuntza programa bat garatu zuen.

Enpresak hiru eratarik sartzen dira eskola eremuan: publizitatearen aurrez aurreko esposizioa iragarkien bidez edo ikastetxetan eta ikasgeletan spotak emanda. Eskola materiala edo aisialdiko hornituta, bertan babeslearen izena agertzen dela. Laginak banatuta, eta hezkuntzarako lehiaketak eta jokoak proposatuta.

Enpresa horien markak, dagoeneko, ez dira hezkuntza osagarri bat izan behar, gaia baizik, eta ez hautazko ikasgaia, derrigorrezkoa baizik. Kleinen esanetan (2001), marka nagusien helburua orain ez da ume aktoreek telebistako iragarkietan Coca-Cola edatea, baizik eta ikasleek, lengoia eskolan, hurrengo publizitate kanpainarako kontzeptuak sortzea.

Arazoa izan da guraso eta irakasle askok ez dutela ikusi eutsiz gero irabaziko zutenik; gaur eguneko umeek bazter guzti-guztietan dituzte markak eta, ondorioz, hezkuntza eremuak merkatutik babestea baino garrantzitsuagoa zen finantziario bide berriek eskaintzen zituzten abantailak heltzea. Eta eskola publizitatearen bultzatzaileek ez dute gurasoen eta hezitzaileen inpotentzia sentimendu hori aprobetxatzeko aukera alferrik galdu, eta, gainera, “umeek hezkuntza edukiak eta marketing materialak bereizteko behar besteko adimena” dutela diote. Horrela lortu zuten guraso eta irakasle askok beren porrota lehen publikoa zen eremua babestean arrazionalizatzea, gurasoek eta irakasleek ikasleek ikastetxetan edo unibertsitatean ikusten ez zituzten iragarkiak garraibideetan, Interneten edo

telebistan ikusiko dituztela sinestea lortu baitzuten. Zer ardura du umeek, hainbesteren artean, beste iragarki bat ikusteak?

Hezkuntza zentro bateko oinarritzako funtzioak sektore pribatuaren esku uzten dira dagoeneko (janaria, eskola laguntzak, haurtzaindegia, garraiobideak, etab.) eta joera da hezkuntza jarduerak eurak ere askoz gehiago pribatizatzea (Britainia Handian, 1993tik aurrera, batez ere erakunde pribatuak arduratzen dira lehen hezkuntzako eskolen ikuskaritzaz).

Baina, are larriagoa da unibertsitateetan gertatzen dena. Mundu osoan, unibertsitateek beraien instalazio zientifikoak eta beraien hezkuntza sinesgarritasun eskertu ezina enpresen erabilerarako uzten dituzte: Nike-n eski berriak diseinatzeko, Disney-k Asiako merkatuen egonkortasuna azter dezan, Bell-ek banda zabalkundeetarako kontsumitzaileen eskaria azter dezan.

“Ikerkuntzarako, eraikuntzarako eta programa berri eta hobeetarako aurrekontua lortzeko borrokaren eraginez unibertsitateak gero eta gehiago egokitu dira korporazioen, fundazioen eta eliteko beste emaille batzuen lehentasunetara. Enpresen eta industriaren intereseko gaiak ikertzeko dagoen dirua pobreen, gutxiengoen eta langileen klaseko emakumeen intereseko tokiko gaiak ikertzeko dagoena baino askoz gehiago dela ere erakusten du horrek” (Gates Jr., 1992, 21).

Horrela, prozesu honetan gero eta gehiago ematen zaio berme instituzionala ekonomikoki bideragarria denari. Unibertsitateak behea jo du jakintzaren eredu instrumentalean ekonomiaren zerbitzura. “Orain izateko duen arrazoi bakarrak dira ikasleen irtenbide profesionala eta enpresek bertan egiten dituzten ikerketak eta langileek bertatik har dezaketen prestakuntza” (Laval, 2004, 127).

Emailleek beraien logotipoa ezartzen dute hormetan eta altzarietan, eraikinei izena aldatzen diete eta katedrak sustatzen dituzte fondoak ematen dituenaren izena agertzearen truke. Katedrak emateko jarduera hori oso hedatuta dago gizarte-irudia aldatu edo hobetu gura duten enpresen artean. Esate baterako, Indonesian ekologiarik kalteak eragiteaz akusatuta dagoen McMoRan meatze konpainiak ingurumenari buruzko katedra bat sortu zuen Tulaneko fakultatean. Oso katedra entzutetsuak ari dira sortzen: Washingtoneko Estatu Unibertsitateko “Taco Bell Hotelen eta Jatetxeen Administrazioarako Irakasle Emeritua”, Stanfordeko Unibertsitateko “Teknologia Informatikoko Yahoo! Katedra” eta Massachusettseko Teknologia Institutuko “Irakaskuntzari buruzko Ikerketarako Lego Katedra”.

Berehalako etekinaren logikaren ezarpena, lehenik eta behin, ikertzaileen eta unibertsitarioen ‘burmuinetan’ sortzen da: unibertsitateetako errektoreak, zeintzuen paperak merkataritzako bidaiariaren antza baitu, batez ere diru-fondoak lortzeko duten gaitasunaren arabera epaitzen dira. Ikertzaileak intereson bozeramaileak izaten dira, baita aldizkaririk ospetsuenetan ere. Kasu batzuetan, sektore pribatutik lortutako diru-laguntzek mugatu egiten dute pentsatzeko askatasuna eta hausnarketa kritikoa, konfidentzialtasunerako eta eskusibotasunerako baldintzak sinatuta. Horrela, ikerketen merkatu balioa benetako edukiaren gainetik egon ohi

da. Unibertsitateetan ezarritako 'diruaren aldeko diziplinak', baliabideak eta ordainsariak merkatuaren esku uzterakoan, mehatxu larriak sartzen ditu bizimodu intelektualean eta pentsamenduan, macarthismokoak bezain arriskutsuak (Laval, 2004).

Kapitalismoaren hirugarren aroan goi mailako irakaskuntzaren zeregin nagusia ez da "gizaki arrazionalak" sortzea, hau da, zentzuz eta zorrotasunez epaituko eta erabakiko duten pertsonak sortzea, baizik eta intelektualki oso kualifikatuta dauden soldatapekoak sortzea. "Ikastetxeek demokrazia areagotzea nahi badugu, merkatutik askatu behar dute" (Fischman eta McLaren, 2002-2003, 194).

Hezkuntza merkatura egokitzea

Ezartze bidean dagoen eskola eta hezkuntza eredu berria nazioarteko erakunde neoliberalen ikuspegiaren arabera sortu da, eta batez ere Munduko Bankuaren ikuspegiaren arabera, eta axioma batean oinarrituta: eskolak enpresei eta ekonomiari eman behar dien zerbitzuaren arabera baino ez du zentzua. Hori dela eta, hezkuntzan eta curriculumetan egindako inbertsioak merkatuaren eskakizunen arabera pentsatu behar dira. 'Gizaki malgua' eta 'langile autonomoa' dira, horrela, ideal pedagogiko berriaren erreferentziak (Laval, 2004). Europako Industrialarien Mahaia (ingelesez: European Round Table, ERT) enpresaburuen presio taldeak haxe argitaratu zuen irakaskuntzari buruzko bere txostenean, 1995eko otsailean: "irakaskuntza mundu ekonomikoari emandako zerbitzu legeaz ulertu behar da".

Ideologia horrek hezkuntza politika lan merkatura egokitzeko politika bihurtzen du. Laneratzeari buruzko auzia etorkizuneko herritarren integrazio politikorako asmoari buruzkoaren gainetik dago. Profesionaltasuna, dagoeneko, ez da eskolaren helburuetako bat soilik; erreforma guztien arau nagusi bihurtzeko bidean dago profesionaltasuna. Ideologia horren zabalkundearekin, irakaskuntza enpresetako eskumen erabilgarrietara murrizteko benetako arriskua dago, eta, horrekin, gazteei lan merkaturatu saltzeko modukoa ez denarekiko interesik txikiena izatea eragozten dien erabilgarritasun bat ezartzen da.

Europako Batzordeak, "Hezkuntzari eta Prestakuntzari buruzko Liburu Zuria"n, estatuek diplomak ematea arautzen zuteneko garaia amaitu dela zioen, eta ezinbestekoa zela erakunde pribatuek emandako eta lanean eskuratutako eskumenak baliokidetzeko "eskumenen kartilla pertsonalera" pasatzea. Europako Batzordearen eta interes pribatuen interpretazioa oso urrun doa esparru horretan. e-Europa eraikitzeko aitzakiarekin, enpresek beraiek ere egin dituzte eskola eta unibertsitate programak, beraien merkatura handitzeko ezinbestekoak diren programak. Career Space partzuergoak (IBM, Microsoft, Intel, Philips, Siemens, etab. hartzen ditu), Europako Erkidegoen aldizkari ofizial batean, "prestakuntza programen garapenerako gidaliburu" idatzi zuen. Gidaliburu horren asmoa zen Europako unibertsitateek abian jarri behar dituzten "Informazio eta Komunikazio Teknologien prestakuntzarako XXI. mendeko ikasketa berriak" definitzea. Badirudi, gaur egun, balio handiagoa duela informazioaren teknologian Microsoftek

emandako prestakuntza batek unibertsitate kotizatu batean lortutako lizentzia zientifiko batek baino.

Postmanek (1999) gogorarazten du erabilgarritasun ekonomikoaren jainkoak zin egiten duela “eskolan adi bazaude, lanak egiten badituzu, nota onak lortzen badituzu eta ondo portatuz gero, bukatutakoan ondo ordaindutako lana izango duzula sari”. Gizartearen buruan ondo errotutako ideia horrek gogorarazten digu eskolari eskatzen diogun helburu nagusia haurrak eta gazteak bizimodu ekonomikoan arrakastatsu sartzeko prestatzea dela.

LOEren datu batzuek badirudi filosofia horri heltzen diotela: Hezkuntzako Lege Organiko berria oinarritzen duen hirugarren printzipioa, zioen azalpenean agertzen den bezala, Europar Batasunak datozen urteetarako aurkeztutako hezkuntza helburuekiko erabateko konpromisoa da. Eta 1996an Europako Batzordeak zioen hezkuntza eta prestakuntza sistemak “Europaren lehiakortasunerako mesedegarriak izango zirela, 2000. urteko enpresaren ezaugarrietara egokitzen ziren neurrian”.

Hala eta guztiz ere, LOEren helburuetan, batez ere, hauek aipatzen dira: garapen osoa; oinarritzko eskubide eta askatasunen eta berdintasunaren errespetuan hezteak, bakerako eta elkarkidetzarako prestakuntza; ohitura intelektualak eta lanerako teknikak hartzea; herritarrak prestatzea, etab. Guztiok gaude ados zerrendatutako printzipio pedagogikoekin (dibertsitatea, talde lana, ikasle guztiek hezkuntza komunerako sarbidea izatea...), baina, eta arautzen diren praktika zehatzak?

LOEn DBHko laugarren ikasturteak orientaziorako izaera du, bai derrigorrezkoen osteko ikasketetarako, bai lan merkatuan sartzeko. Ikasleen aukera bideratzeko, “DBHko 4. mailan ikasgaiak hainbat aukeratan batu” ahal izango dira. Horrek esan nahi du, hautazko ikasgaiak batu daitezkeenez, DBHko 4. mailako egitura horrek ikastetxe bati lehengo LOCEk proposatutako ibilbideen antzekoak ezartzeko bidea eman ahal izango diola. Ildo horretan, hau da, “ikasle jakin batzuk ‘irtenbide azkarretara’ bideratu” behar horretan, gerta liteke curriculumaren dibertsifikazioko programak urtebete lehenago ezartzea, DBHko 3. mailan, 15 urterekin. Sindikatuak eta pedagogia berriztatzearen aldeko mugimenduek dioten bezala, lan merkatu ezegonkorretarako ibilbide ezkutuan “berrasmatzen” ari ote gara, beraz?

Badirudi hezkuntza erreformetan gobernu kontserbadoreek “hordago” erradikala jotzen dutela eta, gero, gobernu sozialdemokratek alderdi eskandalagarrienak murriztuta eraberritzen dituztela, baina proposamenaren osagai neoliberalenak ezkutuan eta “eztiki” bere horretan uzten dituztela.

Edukien bidez egokitzea

LOE eskola curriculum nagusia zalantzan jartzeko alferrik galdutako aukera bat izan da. Izan ere, bigarren xedapen osagarriak ezartzen du estatuak ez duela soilik

konfesiozko erlijioa eskainiko; horren gastuari aurre egingo diola ere ezartzen du. Curriculumean jasotako eskola kultura oso urrun dago iturburu duen eta zerbitzatu nahi duen gizartearen laburpen ordezkagarria izatetik. Curriculumean hainbat eta hainbat kultura eta azpikultura daude ahaztuta edo ezkutatuta: zahartzarotik emakumeetara; landa mundutik pobreetara; gutxiengo kulturaletatik homosexualetara; heterodoxoetatik garaituetara, etab. Pentsamenduaren eta egitearen historiako prozesuak, kontraesanak eta gatazkak ahaztu edo gutxietsi ditu. Eta horrek bi ondorio ditu: desberdintasuna sortzen du eta ez die ikasleei mundua ulertzeko gaitasunik ematen (Besalú, 2002; Pérez Gómez, 2004).

Ia liburu guztiek irakasten dute gauza bera eta modu berean. Bi oligopolio handik – Grupo Anaya eta Grupo Santillanek – daukate kontsumo gehiena, eta ekoizpen osoaren %50 kontrolatzen dute. Testuliburuak ez dute gizarteak gaizki ikusten dituen ikuspuntuei buruzko daturik jasotzen, ezta baztertutako taldeek sortutako informaziorik ere. Testuliburuetan eta gizarte-gaiei buruzko beste material batzuetan direnak eta ez direnak egin behar izaten dira etniei, gizarte klaseei edota generoari buruzko gaietan gizarte-gatazken, gizarteko bidegabekeriaren edota egiturazko zapalkuntzaren gaineko erreferentziaren bat aurkitzeko. Eta kontuan hartu behar dugu, ikerketek erakutsi duten bezala, testuliburuak irakasleen lana kolonizatu dutela, eta testuliburuak eskola curriculum bihurtu direla (Martínez Bonafé eta Adell, 2004).

Curriculum-justizia bermatuko duen curriculumak behar da, gizarte-egoera ahulenean, baztertutako kulturen, emakumeen, langileen, isilarazitako gutxiengoen esperientzian eta ikuspuntuan oinarritutako curriculumak, mendeko taldeen posiziotik eraikitako curriculumak, hegemonia alderantzikatutako duen curriculumak, beste oinarri batzuetatik abiatutako guztientzako curriculumak (Connell, 1997). Ez arrautzopilari buelta emateko, baizik eta esperientzia eta informazio ezezagunak eta ahaztuak emateko, curriculum lehiakorragoa egiteko, ulerkorragoa, baterakoiagoa, ordezkagarriagoa.

Metodo eta praktika pedagogikoen bidezko egokitzapena

Irakasleek, beren jardura profesionalean, beraien prestakuntza garaian bizi izan duten ikaskuntza metodologia errepikatzen dute. Eta horrek ez dauka ikasgelan sortzen diren gatazkak konpontzeko estrategiarik, kulturen artean lan egiteko estrategiarik, dibertsitatea artatzekorik, metodologia kooperatiboak eta sozioafektiboak erabiltzekorik, taldean lan egitekorik, elkarbanatutako lidertza pedagogikorik onartzekorik, ikastetxeak irakaskuntza zentro bihurtzekorik, familiekin eta gizarteko ingurunearekin kooperazio estrategiak sortzekorik...

Irakasleak prestatzeko, hiru urteko prestakuntza baino ez da egiten, eta horrek erakusten du gure ordezkari politikoentzat zenbaterainoko gizarte-balorazioa duen lanbide horrek. Izan ere, erabaki politikoa da. Eta badirudi gizarteari erakutsi nahi diotela irakasle izateko nahikoa dela hala moduzko prestakuntza bat. Gero geure buruei galdetuko diegu zergatik ote den balioa galdutako lanbide bat. Eta horrek zerikusi handia dauka irakasleen feminizazioarekin: gehiengoak emakumez osatuta

duten lanbideak “amatasunaren luzapen gisako” hartzen dira eta horretarako ez dela prestakuntza eta kualifikazio berezirik behar.

Bigarren Hezkuntzan are larriagoa da egoera. Prestakuntza ikastaro eta praktika horietara doazenek egiten duten ebaluazioa guztiz negatiboa da. Ikasle nerabeei, hau da, edaderik konplexuenean eta delikatuenean dauden ikasleei eskolak emateko trebetasun pedagogiko funtsezkoak ezinezkoa da asteburuetan eta, kasu batzuetan, urrutiko eskolen bidez ematen diren Irakaslanerako Espezializazioko sei hilabeteko ikastaroetan barneratzea.

LOEk ere irakasleen funtzioari duintasuna emateko aukera galdu du, ez du irakasle lizentziaturarik ezarri, ezta bigarren hezkuntzako irakasleentzat bi urteko espezializazio pedagogikorik ere. Administrazio publikoko A Taldeko (1) moduan jarrita, Irakaskuntzako Langileen Kidego Bakarra lortzeko aukera galdu du. Eta Zazpigarren Xedapen Osagarrian jasotzen den Katedradunen Kidegoa indargabetzekoa. Horrek LOCErekin berriz hasi zen mailaren araberako hierarkizazioa bere horretan uzten du: katedradunek lehentasuna izango dute departamentuburu izateko eta beste kargu batzuetarako; praktiketako irakasleen tutoretzetarako... Horrek, elkarlanerako kultura eta babeserako ingurunea sortu beharrean, estamentuen arteko gatazka eragiten du.

Funtzionamenduko praktiken bidezko egokitzapena

“Hezkuntza sistema enpresa bihurtzen ari da. Hau zeharkako pribatizazio mugimendua da, eta ez da derrigor zerbitzuaren titularrarekin lotuta egon behar, baizik eta bere funtzionamenduarekin” (Angulo, 1999, 31).

LOEn zuzendaritza ordezkari bikoitza izendatzen da, administrazioarena eta zentroarena. Horrela, bada, zentroaren gaineko kontrola administrazioek daukate oraindik ere, pertsona baten bidez. Gainerako karguak zuzendaritzaren ahala dira oso-osorik, eta, beraz, ikastetxe “piramidalak” ari dira eraikitzen.

Ikastetxeari ordezkaritza handiagoa ematerakoan baldintzak aldatzen diren arren, administrazioak indar handiz jarraitzen du bertan parte hartzen, eta balizkoak eginez gero, administrazioak, ikastetxeko gutxiengo batekin, nahi duen hautagai-zerrendak irabaztea eragin dezake. Berriztapenak administrazioak egin ditzake zuzen-zuzenean, inolako parte-hartzerik gabe. Zuzendari bat egon daiteke ikastetxe bat zuzentzen bera izendatu zutenean zeukan irakasle taldearen eta ikastetxeak zituen arazoan antzekoak ere ez diren beste batzuekin. (Gehienezko eperik ezarri gabe) Ikastetxeak zuzendaritza bat kentzea proposatzeko gehiengo handia behar du, Eskola Kontseiluaren 2/3, hain zuzen ere.

Badirudi administrazio zentralarentzat oinarrizkoena irakaskuntzaren oinarria kontrolatzeko errelebo eragingarria eta, batez ere, ‘leialagoa’ edukitzea dela, hezkuntza ereduan goitik erabakitako erreformak egin ahal izateko, hain zuzen ere. Antolakuntza berriak mendetasun lotura estuagoak eta zuzenagoak ezartzea

baimentzen du. Horrela, funtzionarioen konformismoa eta obedientzia lortzen dira, eta ez hezkuntzako erkidegoaren ekimenetan konfiantza edukitzea (Laval, 2004, 330).

Zuzendaritzarako prestakuntzak edo jarduneko zuzendariei ematen zaienak, ez ditu soilik enpresaren munduko nozioak eta ikuspegiak sartzen (kudeaketa, kompetentzia, balantzea, erabateko kalitatea, eragingarritasuna...), orain hezkuntza sisteman sortzen diren arazoak enpresa pribatuaren betaurrekoen bidez irakurtzen ere irakasten du. Era honetako prestakuntzaren eragina da eskolak enpresaren arauetara egokitzen direla (Laval, 2004).

Erreforma “herrena”

Hirugarren xedapen osagarriak haxe ezartzen du: “botere publikoek lege honetan ezarritakoa betetzeko behar dituzten baliabide ekonomikoak emango dizkiote hezkuntza sistema osoari, bertan aurreikusitako helburuak betetzeko”. Eta hirugarren xedapen osagarri horren bigarren atalean beste hau dio: “Estatuek eta autonomia erkidegoek plan bat adostuko dute hezkuntzako gastu publikoa areagotzeko eta, horrela, lege honetan aurreikusitako helburuak betetzeko eta apurka-apurka Europako Batasuneko herrialdeen batez bestekora heltzeko”. Baina, aurreko erreformetan bezala, ez da hori guztiori praktikan jartzea, behar diren inbertsioak, irakaskuntzaren kalitatea eta irakasleen laneko baldintzak hobetzea bermatuko duen Finantziario Legerik sortzen.

Kontua finantzatu beharko diren kapituluak adostea bada ere, testuan helburu orokorrak baino ez dira jasotzen, baliabide horiek nondik aterako diren aipatu ere egin gabe. Horrek legea geldiaraztea eragin dezake, bai estatuak ezartzerakoan, bai autonomia erkidegoetan ezartzean. Ezinbestekoa da urte anitzeko plan bat egitea hezkuntzan BPGren %7ko inbertsioa lortzeko. Hezkuntzan inbertsio handia egitea eskola-emaiza handiekin lotu ohi da (Gimeno Sacristán, 2004, 197).

Defizit historikoa dugu: apur bat atzera begiratzuz gero, ikusiko dugu 1970az geroztik (espainiar Estatuan BPGren %1,7 inbertitzen zen eta ELGEn, berriz, %5,21), gaur egunera arte, beti atzetik joan garela, azken postuetan. 2003. urtean espainiar Estatuko gastu publikoa BPGren %4,3koa izan zen; Suedian, oster, %6,3koa, eta ELGEko batez bestekoa, berriz, %5,9koa (Marina, 2005).

GRAFIKOA:

HEZKUNTZAKO GASTU PUBLIKOA

EUROPA / ELGE

D.2 HEZKUNTZAKO GASTU PUBLIKOA BPG-RI DAGOKIONEZ

	1970	1975	1980	1985	1995	1999	2000
ESPAINIA	1.7	1.8	2.5	3.7	4.7	4.5	4.3
EBko batez bestekoa	5.1	5.4	5.4	5.3	5.6	5.5	5.0
ELGEko batez bestekoa*	5.2	5.6	5.5	5.3	5.4	5.2	4.8

Iturria: ELGE (hainbat urte).

Oharra: * ELGEko batez bestekoak herrialde kopuru aldagarri bati dagozkio, urteen arabera.

Hezkuntzaren esparruan gaur egun bizi dugun berrezarpen kontserbadorearen arrakastarik handiena hezkuntzaren, gizarte-ongizatearen eta ondasun komuneko beste eremuen inguruko eztabaidako terminoak berriz definitzea izan da. Hezkuntzan eztabaidaren muina orain ez da gure ikasleen bizitza-garapena eta haien herritartasun betea zein gizarte justuagoa sortzeko benetako parte-hartzea bermatzeko emantzipazio curriculuma, baizik eta merkatuaren arabera curriculum bat, nazioarteko lehiakortasuna eta irabaziak lortzeko helburua duen curriculum.

AIPATUTAKO BIBLIOGRAFIA

- ANGULO, Félix. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. ANGULO, Félix eta beste batzuk. Escuela pública y sociedad neoliberal (17-38). Madril: Miño eta Dávila.
- APPLE, Michael eta BEANE, James. (2000). Escuelas democráticas. Madril: Morata.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madril: Síntesis.
- CERI. (1994). Lécole: une affaire de choix. Paris: CERI.
- CONNELL, R.W. (1997). Escuelas y justicia social. Madril: Morata.
- ERT. (1995). Une éducation européenne. Vers une société qui apprend. Brusela, ekaina.
- FEITO, Rafael. (2002). Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual. Madril: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. (2004). Las desigualdades ante la educación: una herida que no cierra. GIMENO SACRISTÁN, José eta CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Koordinatzaileak). El sistema educativo. Una mirada crítica (89-108). Bartzelona: Praxis.
- FISCHAMAN, Gustavo E. eta McLAREN, Peter. (2002-2003). Educación para la democracia: hacia una utopía crítica. Opciones Pedagógicas, 26-27, 177-199.

- GATES, Henry Jr. (1992). Redefining the Relationship: The Urban University and The City in the 21st Century. Universities and Community Schools, 3, 17-22.
- GENTILI, Paolo. (1997). Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Losada.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2004). La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos. GIMENO SACRISTÁN, José eta CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Koordinatzaileak.). El sistema educativo. Una mirada crítica (179-200). Bartzelona: Praxis.
- HIRTT, Nico. (2003). Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza. Madril: Minor.
- KENNETH GALBRAITH, John. (1992). La cultura de la satisfacción. Los impuestos, ¿para qué? ¿Quiénes son los beneficiarios? Bartzelona: Ariel.
- KLEIN, Noami. (2001). No Logo. El poder de las marcas. Bartzelona: Paidós.
- LAVAL, Christian. (2004). La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Bartzelona: Paidós.
- MARINA, Jose Antonio. (2005). Cuadernos de Pedagogía, 342.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume eta ADELL, Jordi. (2004). Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo. GIMENO SACRISTÁN, José eta CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Koordinatzaileak.). El sistema educativo. Una mirada crítica (159-178). Bartzelona: Praxis.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Bartzelona: Anthropos.
- MOORE, Michael. (2003). Estúpidos hombres blancos. Bartzelona: Ediciones B.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (2004). La construcción del sujeto en la era global. Opciones Pedagógicas, 29-30, 77-100.
- POSTMAN, Neill. (1999). El fin de la educación. Bartzelona: Octaedro.
- WHITTY, Geoff; POWER, Sally eta HALPIN, David. (1999). La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación. Madril: Morata.