DÉCIMA CONFERENCIA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

POR LA VÍA DE LOS HECHOS: EDUCACIÓN, TRABAJO Y RETÓRICA.

Autor: Blas Cabrera Montoya¹

Resumen:

En la última década del pasado siglo, diferentes foros de debate, publicaciones e informes sobre educación parecían proponer orientaciones educativas que aún cuando siempre estuvieron presentes entre las funciones declaradas de los sistemas educativos, prácticamente, ocupaban un lugar subalterno respecto a la hegemonía de la lógica de la vinculación de la educación al trabajo. Así, junto a la recuperación de las vertientes más rancias del capital humano y sus tópicos asociados, aparece todo un conjunto de concepciones en las que, por el contrario, ocupan un lugar privilegiado dimensiones más culturales y formativas, más sociales en definitiva, relativamente alejadas de la función utilitaria y servil de la educación al trabajo. Luego, aparentemente, perspectivas más sociales y humanistas de la educación ganaban terreno, respecto al pasado inmediato.

El objetivo de este trabajo es, primero, analizar los anclajes sociales de estas propuestas teóricas (en algunos casos presentadas en clave de un idealismo que parece haberse recuperado del perfil bajo de las décadas anteriores); segundo, demostrar que, paradójicamente, consciente o inconscientemente, el resultado en realidad ha sido reorientar la sujeción de la educación al mercado de trabajo, según las nuevas necesidades y exigencias del capitalismo.

Para darle consistencia a esta interpretación el paper está estructurado como sigue: 1. Breve historia de la ideología de la relación educación / trabajo y de la educación como trabajo. 2. Las imprescindibles revisiones de esta racionalidad dominante en los 90. 3. La ilusión de la desconexión, y, 4. Seguimos dónde “debemos” o la ocasión perdida.

¹ Blas Cabrera Montoya es profesor titular de Sociología de la Universidad de La Laguna. E-mail: bmontoya@ull.es

1. Breve historia de la ideología de la relación educación/trabajo y de la educación como trabajo.

Lo que nos interesa aquí no es tanto la relación material entre educación, formación y trabajo, cuanto la hegemonía histórica de determinadas concepciones sociales acerca de esa relación. Dicho de otro modo, se trata de llamar la atención sobre el juego real y simbólico que concebía a la educación como el espacio en el que se lidiaba el futuro de los individuos escolarizados, encargado de la sanción y la distribución justa en el acceso a las diferentes posiciones desiguales de acuerdo a la división social y técnica del trabajo en las sociedades capitalistas. Es decir, la concepción según la cual el tránsito por el sistema educativo obedece a la finalidad de proceder a una selección racional de los mejores, que se situarían en la cúspide de una pirámide, que más o menos se corresponde con la existente en el mercado de trabajo. Desde el sentido común hasta buena parte de la literatura especializada, incluida la sociológica, han aceptado situar sus debates en este espacio de juego. También esa amalgama de enfoques y perspectivas autodenominada sociología crítica, se ha detenido en todos los matices posibles acerca de la justicia real existente en los procesos escolares de selección y de criba que se desarrollan en la escuela y que da lugar a la producción de una jerarquía de diplomas a la que se le otorga credibilidad social, pero igualmente en el grado de ajuste entre lo que dice el sistema educativo y lo que hace el mercado de trabajo (que a mayor correspondencia se le considera como una relación más justa).

Lo que en definitiva, en este punto, convierte a casi toda la sociología en conocimiento cabalmente funcionalista, dada la tendencia a descuidar la discusión sobre la racionalidad misma de una vinculación, aceptada como inevitable, entre educación y trabajo. Este realismo acomodaticio desplaza prácticamente a un segundo plano las otras funciones del sistema educativo -la socialización y la reproducción/producción cultural, científica y artística- o mejor los debates alrededor de estas cuestiones están al servicio del mejor cumplimiento de la función utilitaria y servil de la educación cara al mundo del trabajo. La coincidencia en el tiempo de la escolarización universal y de estatutos ocupacionales estables, jerárquicamente estructurados, principalmente en el trabajo industrial pero también en los servicios (especialmente en el sector público), produjo el resultado de una apariencia de justicia meritocrática de

esta racionalidad hegemónica, en lo que genéricamente se ha denominado como sociedades keynesianofordistas, o simplemente fordistas².

Una consecuencia práctica de esta finalidad es que la educación en sí misma adquiere el carácter de trabajo, legal y obligatoriamente de único trabajo disponible para la infancia y la juventud, que en buena medida adquieren estatuto social preciso alrededor de esta realidad. De este manera, la prohibición del trabajo infantil en nuestras sociedades no deja de ser paradójica. Lo que parece impedirse es el sentido instrumental inmediato que para todo el mundo en el capitalismo tiene el trabajo y el derecho a la remuneración. De paso, esta situación discute también la idea de que la escolarización universal y la permanencia en el sistema educativo rompe radicalmente con la realidad histórica que conllevaba que a trabajar se aprendía trabajando (ahora se es aprendiz como mínimo durante diez años). Ello conlleva que los aprendizajes relevantes, la organización escolar, el orden, la disciplina y el control, la actividad en las aulas,... sean seleccionados en función de la contribución esperada a una mejora de la inserción y de la capacidad laborales. Para este propósito el trabajo, no como actividad social y personalmente útil, sino en su forma histórica concreta de trabajo asalariado en el capitalismo, es reificado como eje fundamental del sentido de la vida, lo que exige excluir todas sus aristas más reales y por tanto desagradables. Es ese carácter en realidad puramente socializador (al constituir un valor esencial que debe ser asimilado por las nuevas generaciones) el que dota de profundidad a la racionalidad dominante y, en un mismo movimiento, permite desarrollar todo un conjunto de estrategias que inducen a los individuos a competir “responsablemente” lo que más que cualquier otra cuestión es la base del orden escolar por serlo del orden social, y en este mismo proceso se va convirtiendo en imperativo ético.

2. Las imprescindibles revisiones de esta racionalidad dominante en los 90.

Esta visión hegemónica parece entrar en crisis en la década de los 90 del pasado siglo. Coexisten factores de diversa naturaleza que influyen en esta situación, pero que se reconducen otra vez en términos de propuestas ideológicas de salida. Sin que pretendamos ser deterministas, es imprescindible citar los cambios económicos, especialmente en lo que afecta a los mercados laborales y, consecuentemente, los ajustes sociales, políticos y culturales que generan. Al menos para las economías capitalistas

² Hasta que punto el determinismo económico no es un pecado atribuible sólo al marxismo economicista lo ilustra el extendido uso de esta denominación en las ciencias sociales. Así, un modelo concreto de organización del trabajo –o una propuesta de regulación económica del capitalismo- adquiere el carácter de categoría explicativa fundamental del todo social, imperialistamente podríamos decir, pese a su escasa extensión social (básicamente en el primer mundo y únicamente en una parte de la producción industrial).

más desarrolladas la palabra clave que define analíticamente los mercados de trabajo, desde el punto de vista de la fuerza de trabajo es la incertidumbre. Incertidumbre que se concreta en un conjunto de situaciones cuya llave es la famosa liberalización y desregulación del mercado de trabajo, y más importante para lo que nos ocupa, construida sin grandes conflictos ni respuestas sociales. Más aún, administrada como única racionalidad posible por las opciones políticas parlamentarias y negociada en buena medida por los llamados agentes sociales, luego favorecida incluso por la conciencia de responsabilidad histórica de los propios sindicatos más representativos (que como resultado de estos procesos cada vez lo son menos). Sin detenernos en la recurrente globalización y los qué, cómo y para quién de la misma, lo cierto es que frente a la relativa seguridad laboral del periodo fordista, que permitía una cierta previsión y planificación de la vida, se impone la pérdida de conquistas laborales históricas, la circulación en el mercado de trabajo, la dualización, los contratos basura o los sin contratos, la tendencia a la normalización de una exclusión continua de los viejos y de los jóvenes, en suma una amplia precarización que afecta a todos los colectivos de trabajadores, aunque bien es verdad que no con la misma intensidad. Si se quiere hasta la desaparición misma del mundo del trabajo como espacio que determine la existencia social de estatutos sociales, por no hablar de las clases... Ya no es sólo el problema de si existen o no materialmente las clases sociales, sino más bien de que en todo caso se han hechos invisibles y su lugar ha sido ocupado por nuevos sujetos históricos, cuya constitución real o ideal se realiza fuera del mercado de trabajo, alrededor de los que se desarrollan los debates sociales y políticos y se generan los distintos modos de intervención social: inmigrantes, excluidos, viejos, jóvenes, mujeres...

Sea o no premeditada esta evolución parece claro que conlleva importantes novedades: para empezar, que la explotación y por tanto las atribuciones de justicia e injusticia a ella asociados desaparece como preocupación de la escena social y política y, también, de los estudios sociales (dominación, diversidad, exclusión, pobreza,... pasan a ser los conceptos centrales de la ciencia crítica). Esta desaparición es en un mismo movimiento la de la maldad potencial del capitalismo. Si no existe explotación tampoco desigualdad estructural, y procesos identificables y relacionales de la producción de la desigualdad económica, sino desplazamientos hacia ajustes sociales, ideológicos y políticos imprescindibles que persiguen la consecución de ese etéreo que se denomina plena ciudadanía. En segundo lugar, y paradójicamente, que este estatuto comienza con la adquisición de la condición plena de trabajador potencial, dándose la curiosa circunstancia de que el endurecimiento del trabajo realmente existente coexiste con un aumento continuo del ejército de reserva. Finalmente, que si es la concurrencia a través del mercado de

trabajo lo que más que nada nos hace ciudadanos, las políticas públicas no sólo han dejado de tener como soporte atenuar las consecuencias perversas de la desigualdad estructural, sino que crecientemente son percibidas como innecesarias incluso para los nuevos sujetos sociales.

Estas circunstancias se relacionan con otras dos que no queremos dejar de mencionar. Por un lado, que no existe lo que no se nombra, menos aún cuando incluso en la literatura especializada deja de plantearse la posibilidad de su existencia. Si las clases sociales no son parte del discurso político, ni del social, ni del mediático es imposible que sólo la experiencia social –“contra toda lógica”, pudiéramos decir- pueda por sí sola constituir el anclaje para actuar como factor de identificación de los actores sociales y, por tanto, de consciencia (hay que reconocer que este punto USA nos lleva mucha ventaja). Luego, no está tan claro que los cambios económicos y sociales hayan hecho desaparecer las clases sociales, pero sí las mentalidades asociadas a las mismas, motor de la acción social y política en la mayor parte del siglo pasado y alimentador fundamental de los discursos científicos en ciencias sociales (llegando incluso a ser el motivo no siempre explícito de la luchas por la hegemonía científica en los ámbitos académicos). Lo que nos interesa resaltar aquí es el carácter normalizador de la socialización formal (dónde la educación sigue siendo importante) e informal sistemática: la gente se sitúa en aquello que entiende y en lo que se cree (y entonces existe), es decir en los nuevos estatutos, en buena medida construidos por la diversificación del mercado, incluido el cultural: jóvenes, mujeres, viejos, inmigrantes...

Y ahí radica la fuerza de la entronización del nuevo rey, largamente prometido por los diferentes espíritus del capitalismo, pero nunca tan asumido genéricamente: el individuo; libre, autónomo, responsable, ciudadano, angustiado, reflexivo... ya largamente estudiado y, a veces celebrado, por la nueva sociología progresista. El centro del mundo es el yo -eso sí un yo a la medida de las necesidades económicas, sociales y políticas-, si acaso coyunturalmente conectado a una condición social transitoria, pero afectado por diferentes coyunturas que multiplican las identidades, es decir diverso socialmente en su propia mismidad. Peor, gestor responsable, más o menos hábil, de lo que haga de su propia vida. El nuevo liberalismo es, en primer lugar el convencimiento personal del deber de la gestión continua, cotidiana, provisional de tu propia vida y la de los tuyos (¿existen?).

Queremos destacar seis consecuencias (o situaciones asociadas) de este panorama para la educación: 1. Curiosamente que nunca antes estuvo tan extendida. Es decir la pérdida de certezas ha fortalecido la oferta y la demanda de educación formal e informal. Producto, entre otras cosas, de las teorizaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el reciclaje permanente, certificación de competencias previas, la formación

ocupacional y continua (todo aquello que idealmente al menos mejora la empleabilidad), para el ocio, para el consumo, “universidad gris”... Si lo económico no existe más que como intercambio de oportunidades y posibilidades más o menos aprovechadas, lo central de la sociedad pasa a ser lo educativo y cultural, es decir el bagaje con que cuentas para gestionarte. 2. Los procesos avanzan hacia políticas de privatización, instauración de lógicas de mercado en los sistemas educativos y detracción de fondos públicos de la educación e incremento de inversión privada. 3. Si la educación es la llave para defenderse del mercado de trabajo, ello tiene hasta un símbolo identificable: se generaliza el valor del currículum vitae, que desborda el carácter histórico que lo circunscribía a la clase media. 4. La desaparición de estatutos bien definidos en el mundo del trabajo, dificultan el establecimiento claro de perfiles de formación. Es decir toda formación es potencialmente útil (habilidades) o inútil dependiendo de las necesidades coyunturales del mercado y de la eficacia cara a la inserción de los educados (empleabilidad). 5. Curiosamente las propuestas de formación para el trabajo, van desde la recuperación no vergonzante de todas las ideologías asociadas a las teorías del capital humano, hasta de Marx (polivalencia, versatilidad...), frecuentemente mediante mestizajes imposibles. 6. Y nos topamos con la pérdida de importancia de la igualdad de oportunidades y su correlato la meritocracia, según el logro escolar diferencial mediante criterios más o menos precisos respecto al rendimiento deseable. Todo y nada puede tener valor académico y potencialmente para el trabajo, especialmente características de personalidad que, no hay que ser muy sagaces, más que en el pasado parecen corresponder a los universos culturales de clase media, como “capital cultural incorporado y objetivado”³, que se personalizan como características de subjetividad con valor académico y económico.

3.La ilusión de la desconexión.

Lo dicho ilustra suficientemente la importancia desmedida de que se dota a la educación en los años 90 si nos atenemos a la gran cantidad de foros, diagnósticos, propuestas, debates e informes⁴, algunos de las cuales fueron el fundamento o la excusa para el desarrollo de las nuevas políticas educativas a nivel internacional. Lo curioso en todo caso, es que el único terreno firme es el que se refiere a las políticas educativas. El resto suena a retórica, al deber ser, al podría ser, tal vez si... Es decir todo un conjunto de

³ Bourdieu, P. (1987): “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, año 2, nº. 5, pp.11-19.

⁴ Por recordar algunos de los más celebrados: el *Informe Delors- UNESCO* (1996), *Informe Fauroux* en Francia (1996), *Informe Barber*, Reino Unido (1997)... Foros de debate: “Estados Generales sobre la Educación”, Québec (1996-98) o la “Comisión Saggi” en Italia (1997)... Podríamos añadir las propuestas y recomendaciones que recogen prácticamente todos los informes de evaluación institucional, tanto nacionales como internacionales.

propuestas que, concediéndoles el beneficio de la duda, confunden los deseos con la realidad, y que amalgaman sin articulación precisa elementos aislados económicos, sociales, culturales y políticos con derivaciones débiles para la educación. Así, aun cuando aparecen con fuerza recuperaciones explícitas de lo fundamental de la creencia de la relación entre educación, crecimiento económico y desarrollo social, ello se acompaña con una redimensión aparente de las funciones más humanas, sociales y culturales de las escuelas, a veces mediante versiones premodernas de espiritualismo estéril, en lo que en una primera aproximación parecería tender al fortalecimiento del carácter social y cultural más que económico de la educación y por tanto predispone a pensar que una dosis creciente de realismo invade los discursos sobre la educación. El eje de estas propuestas giraría en torno a las dimensiones más sociales de la educación y no alrededor de su contribución a la economía y las consecuencias que se derivan de esta vinculación –material o simbólica– para el funcionamiento práctico de la historia de la escolarización: competir, calificar, clasificar, jerarquizar... La teórica preocupación por los valores, por la convivencia, por la capacidad individual, por la mejora más que por el rendimiento, el aprendizaje socialmente relevante, y hasta cierto relativismo histórico y cultural, incluso sobre los saberes, y hasta la poética de algunos títulos⁵ parecen abanderar ese cambio de rumbo. Es como si el entendimiento mutuo, el diálogo, la comunicación, el reconocimiento, la tolerancia, la teórica igualdad a través de la afirmación de lo diverso,... se constituyeran en los objetivos fundamentales y el centro de la escolaridad pasara a ser preparar para la vida ordenada y la convivencia razonable.

Consecuentemente, el ámbito de la escuela vuelve a la socialización primaria y se hace familiar⁶. Claramente ello exige desandar el camino. No se trata como en el pasado de desarrollar un sistema educativo donde los individuos alcanzaran un estatuto académico determinado mediante una competencia continua de acuerdo a un nivel público de medida, basado en la competencia, el rendimiento, los resultados mediante criterios homogéneos más o menos racionales, pero en todo caso pretendidamente neutrales cuando no objetivos, cuyo sentido estaba en que la sociedad necesitaba información pública sobre las nuevas generaciones, producidas en condiciones de concurrencia “justa”. Dicho de otro modo, la meritocracia también es la respuesta a la desconfianza generada por los criterios de valía otorgados por el mundo doméstico o por el ambiente

⁵ Delors, J. (Pres.) (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.

⁶ En todo caso, ningún camino es seguro. Más bien lo que prima es el carácter mestizo, mejor, tipo collage, que se encuentra en las diferentes realidades y propuestas, tanto sociales como educativas. Boltanski y Chiapello lo ilustran muy bien, tal vez a su pesar, a la hora de concretar las características de su “ciudad por proyectos” y el “espíritu” que le es propio: la ciudad por proyectos es y no es la “ciudad inspirada”, es y no es la “ciudad comercial”, es y no es la “ciudad doméstica”... *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, 2002, pp. 188 y ss.

inmediato de los individuos. Al menos teóricamente, pues, la escuela universal se instituye y se desarrolla contra las familias y las clases. Las teorizaciones actuales y muchas de las políticas y de las prácticas educativas invitan a tomar el camino de vuelta: lo que parece importante es restablecer las continuidades entre los criterios de medida y las prácticas del espacio doméstico, la vida privada y el mundo escolar.

Aquí se produce una interesante paradoja en el campo de los docentes que, probablemente sin saberlo, han contribuido a este desenlace que, de paso, les resta poder, autonomía en independencia de criterio profesional: insistentemente tanto como exculpación como por mesianismo derivado del convencimiento vocacional de que todo el mundo podía ser salvado, situaron el problema de los deficientes resultados educativos en el desentendimiento de los padres -vale decir de los padres de determinados grupos sociales- de la educación de sus hijos. Ahora se encuentran con que los padres siguen sin estar, pero se está teorizando y en parte desarrollando un modo de funcionamiento escolar que nos recuerda cada vez más las formas del espacio doméstico y que ellos deben garantizar y servir a la continuidad de esos espacios mediante prácticas y nuevos criterios de medida que prácticamente les resta importancia.

Pero como en el pasado, las nuevas racionalidades en juego acerca de las funciones del sistema educativo, la organización escolar, el trabajo y el aprendizaje escolar, amparadas en la respetabilidad adquiridas por las “ciencias de los espíritus”, constituyen, consciente o inconscientemente coberturas ideológicas para responder a la necesidad esencial de la escuela: que debe actuar de acuerdo a la evolución de las exigencias de la organización y de las condiciones de trabajo en el capitalismo, y que, por tanto, el foco de interés principal no es ni única ni fundamentalmente el que sirve de entretenimiento a la literatura especializada al uso, centrada en los ajustes, desajustes, correspondencias y demás entre titulados y puestos de trabajo, ni siquiera la adecuación de los aprendizajes formales, que están detrás de los títulos, a los requerimientos del mercado de trabajo⁷. Curioso, en todo caso, es que este tipo de debates siempre hayan sido poco sensibles a las condiciones de trabajo mismas de los educados en particular y del conjunto de los trabajadores en general. Y así...

4. Seguimos donde “debemos” o la ocasión perdida.

Lo extraordinario es que las prácticas sociales realmente existentes en el mundo del trabajo (discontinuidad, escasa relación entre la formación académica y la actividad, tendencia a la baja de los salarios de los titulados, subempleo, aumento de la precariedad...) no han derivado en una reducción

⁷ Ya Julia Varela lo decía mejor en 1983: “The marketing of education: neotaylorismo y educación”, *Educación y Sociedad*, nº. 1, pp. 167- 168.

de la oferta y la demanda educativa sino en su fortalecimiento, más aún en la afirmación de la mayor, a saber, que la única garantía para acceder al mercado de trabajo y hacerlo en las mejores condiciones pasa por ampliar en lo posible la formación. Aquí, es importante la experiencia social de los trabajadores y demandantes de empleo, ya que la formación (por defecto, pero a veces también por exceso) es utilizada por los empleadores como un elemento de criba y exclusión de los demandantes de trabajo, como una excusa legítima en los procesos de selección da igual para qué. Sabemos que la formación no garantiza nada, pero sí es percibida como un factor defensivo por los trabajadores y aspirantes a serlo y fácilmente es identificable como la responsable de una buena o mala situación laboral, dada la presión social y política que desvía la atención desde el mercado de trabajo real hacia la formación para evitar toda sospecha sobre lo fundamental.

Pero no hay que descuidar la cobertura que a esta ficción presta el discurso experto. En una parte del mismo porque considera a toda educación que no conduzca o tenga utilidad para el mercado de trabajo (que sea o no rentable y mejore la productividad es una creencia asociada sólo a una rama particular de esta posición) como carente de sentido, como una pérdida de recursos y de tiempo. Luego los cambios descritos han conducido a una reinvencción de los conceptos, los procesos y las características que debe tener la formación para mejorar la “empleabilidad”. En esta posición la educación básica y la socialización que le corresponde es el espacio de partida en una perspectiva propedéutica que tiene como finalidad la educación diferencial. Dada la incertidumbre de los trabajadores frente al mercado y los recursos espurios utilizados en la contratación las actitudes, habilidades, disponibilidades y saberes necesarios para enfrentarse con garantías al mercado de trabajo son infinitos, versátiles, provisionales... En consecuencia, siempre imposibles de alcanzar, lo que redundo en culpabilidad continua de los demandantes y en una angustia permanente por estar al día de algo que ya es ayer. Las erráticas trayectorias académicas y de formación de los individuos cuando hacen suyas las consecuencias de un mercado de trabajo como el que tenemos son buena muestra de lo que decimos. También las contradicciones existentes alrededor de la idea de buena formación: especializada y polivalente, orientada a lo concreto y abstracta, que prepare para el liderazgo y para el autocontrol y el sometimiento, que refuerce la autoestima y la rentabilidad de las empresas, que garantice la relación empática y mantenga el poder, que promueva el trabajo y la toma de decisiones autónomas y la rentabilidad de las empresas, que te realice y que sea productiva según el balance de resultados de las empresas, que garantice el valor de los sentimientos de las pasiones y la responsabilidad, que sea creativa, auténtica y servil, que se trabaje en familia y en una

empresa global; que se esté contento y explotado, que se sea crítico y constructivo, movable y fijo, que trabaje en equipo y asuma responsabilidades individuales... Para esta posición el valor de la formación radica en una combinación estrambótica de características de personalidad, de visiones sociales y de saberes instrumentales, todas ellas potencialmente útiles en el mercado de trabajo, siguiendo el análisis de las funciones requeridas para los trabajadores eficaces de las empresas de vanguardia en la organización del trabajo postfordista. Que en la práctica ello sean necesidades ciertas para un porcentaje reducido de trabajadores y de empresas no obsta para que todo el ejército de reserva tenga la disponibilidad necesaria. De este modo, que sea imposible articular todas estas demandas en la educación no es más que la constatación de que la única realidad sería en nuestra sociedad es la que se establece a través de las relaciones económicas y del mundo del trabajo. Todo lo demás puede ser dicho y cuestionado.

Sin pretenderlo, los defensores de una educación más humanista, social y cultural, orientada a finalidades bien sonantes como la constitución de la buena ciudadanía, basada en la libertad, la solidaridad, la responsabilidad y la tolerancia, sustentada en personas críticas y creativas; es decir que afirman la importancia de la educación en sí (a través de fórmulas ya un poco caducas, como la formación integral) coinciden con la posición anterior. Todas las prácticas educativas que se derivan de este credo, que además parece opuesto a las necesidades económicas terminan conduciendo a la recreación de un universo sociocultural idealizado en su desconexión de lo económico, pero que termina por favorecer todo aquello que al decir de la posición anterior es requerido por el mercado de trabajo.

Y aquí es donde hay que recordar la ocasión perdida: la evidente y acusada tendencia en los últimos tiempos a que la educación y el trabajo no puedan más que andar por vías paralelas que sólo se tocan tangencialmente, podría haberse aprovechado para fortalecer la educación en sí: social, crítica, orientada a la búsqueda de la verdad (entre ellas la explotación, la dominación, la discriminación, el culto al mercado...) que efectivamente favoreciera las condiciones imprescindibles para que las personas se sitúen a sí mismas en relación al mundo y actúen en consecuencia. De paso a lo mejor se favorecería una mayor integración social sobre bases materiales y el trabajo asalariado se entendería como lo que es: un inevitable “castigo” en un mundo fuertemente coactivo, al que en este momento todos los saberes, actitudes y características le pueden ser igualmente útiles o inútiles.