

# La contradicción en la enseñanza\*

En las sociedades de industrialización avanzada y automatización incipiente, al menos en las condiciones de la crisis cuyo inicio se ha convenido en fechar en 1973, se ha querido hacer del sistema educativo a la vez lugar de absorción de capacidades juveniles no utilizables en la producción, instrumento de cualificación de la fuerza de trabajo futura y medio de legitimación (en virtud de la apariencia meritocrática de los procesos escolares) de las jerarquías socialmente establecidas. Las presiones orientadas a estos tres objetivos no se combinan entre sí, sino que chocan, planteando a las instituciones educativas problemas insolubles y generando tensiones que, a su vez, pueden proyectarse -y de hecho comienzan a hacerlo- sobre todo el sistema social. Se llamará aquí contradicción de la enseñanza a una concreta materialización de la incompatibilidad entre las funciones de absorción de excedentes humanos, productividad y legitimación, la estructura de la cual se intentará precisar a lo largo del trabajo.

## ERNEST GARCIA

A primera vista podría pensarse que una economía en crecimiento absorbe constantemente capacidades humanas en las tareas productivas, de tal suerte que los desajustes existentes en un momento determinado (manifiestos en forma de paro o en cualquier otra forma) pueden siempre ser superados a condición de que la tasa de acumulación (o de inversión) sea lo bastante alto.

Hace ya cien años desde que Karl Marx mostró lo erróneo de esta idea. Y, más aún, que en las condiciones del desarrollo capitalista (es decir, de un sistema que «revolucionara» constantemente las condiciones de la producción) el resultado a largo plazo había de ser exactamente el contrario: la generación masiva y estructural de capacidades humanas excedentes.

El argumento marxiano es básicamente como sigue:

«La acumulación del capital supone (...) un aumento del proletariado» (2) sólo si suponemos que la composición técnica del capital es constante (siendo «composición técnica del capital» la «proporción existente entre la masa de los medios de producción empleados, de una parte, y de otra la cantidad de trabajo necesario para su empleo» (3). Ocurre, sin embargo, que la acumulación de capital se produce a través de una modificación constante -con tendencia creciente- de la composición técnica del capital. Y concluye Marx: «Así pues, de una parte, los nuevos capitales formados en el transcurso de la acumulación atraen a un número cada vez menor de obreros, en proporción a su magnitud. De otra parte, los capitales antiguos periódicamente reproducidos con una nueva composición van repeliendo a un número cada vez mayor de los obreros a que antes daban trabajo» (4).

La bien conocida relación de estos años entre inversión y creación de empleo en procesos tales como el desarrollo de la industria nuclear, la introducción de sistemas informáticos o automáticos o la reconversión siderúrgica es sólo un ejemplo de que nos encontramos en una situación que responde con mucha exactitud a la descripción marxiana arriba resumida.

El problema es, más bien, si puede generalizarse este estado de cosas y, sobre todo, hasta qué punto es irreversible.

Muchos de los analistas actuales coinciden en diagnosticar que la actual tendencia al desplazamiento de fuerza viva de trabajo es estructural y de duración previsiblemente muy larga. La dinámica histórica que lleva a «la eliminación en buena medida del trabajo humano en el sentido tradicional de la palabra» (5) ha sido ya reconocida por multitud de observadores. Schaff, por ejemplo, es tajante: «nadie consciente de la tendencia del mundo podrá negar que disminuirá la necesidad del trabajo físico y que la jornada laboral será cada vez menor en los campos de la producción y los servicios tradicionales» (6). A finales de los setenta, Herbert Marcuse ya había hablado de «la amenaza de desempleo, tecnológico que ni siquiera la sociedad más opulenta será ya capaz de compensar mediante la creación de aún más trabajo improductivo y parasitario» (7). Según Abendroth, «las nuevas fuerzas productivas (...) amenazan hacer cada vez más superfluo el trabajo manual (lo que quiere decir, dentro de un sistema capitalista tardío, que amenazan producir una creciente desocupación estructural (...) y romper el equilibrio de la sociedad» (8). Para Lamborghini, «todos los recursos se concentran en las inversiones destinadas al ahorro de mano de obra y energía (...); parece improbable que esta situación cambie en la década de los años 80» (9). Fronbel, Heinrichs y Kreye han afirmado que «en un número cada vez más grande de ramas industriales de los países más industrializados de Occidente se anuncian reducciones en la producción, excedentes de capacidad, reducciones en la jornada de trabajo y despidos masivos» (10). Según Nora y Minc, debido a la influencia de la telemática y de la automatización, «los servicios reducirán personal y las grandes empresas industriales se desarrollarán con personal constante» (11). Friedrichs ha señalado que «como resultado del progreso, muchos países avanzados que ya padecen elevados niveles de paro no serán capaces de reducirlos» (12).

Muchos analistas cualificados coinciden, además, en que -a diferencia de lo que ocurrió en anteriores períodos de reestructuración tecnológica- ahora son previsibles desplazamientos de fuerza de trabajo no reabsorbibles. A causa de las particulares características de la automatización y la computerización en tanto que procesos de sustitución de mano de obra por capital (13). Debido a que los grandes desplazamientos anteriores en la estructura del trabajo (de la agricultura a la industria y de ésta a los servicios) no parecen tener ahora una continuación viable: ni siquiera el espectacular crecimiento de que viene llamándose «sector cuaternario» puede verse razonablemente como una viable solución del problema. Y, finalmente, porque el principal factor contrarrestante previsto por Marx (el aumento de la magnitud global del capital) choca con dos limitaciones evidentes: la degradación del medio natural que amenaza hacerse irreversible y catastrófica y la irracionalidad creciente del sistema ligada a su recurso a actividades improductivas o simplemente orientadas a la destrucción y la muerte (como la carrera de armamentos). En consecuencia, aun en el supuesto de un relanzamiento de la economía en términos de crecimiento cuantitativo, habría que esperar «un enorme incremento del volumen de output acompañado de una disminución del volumen de empleo» (14).

## **HACIA UNA TEORIA DE LAS CAPACIDADES HUMANAS EXCEDENTES**

La situación arriba descrita, el hecho de que haga falta cada vez menos trabajo humano para producir cada vez más (o para producir lo mismo), es sin duda un fenómeno dual, una realidad con dos caras.

Está siendo percibido, por una parte, como *liberación*, como potencial supresión histórica de la maldición que obligaba a los seres humanos a ganarse el pan con el sudor de su frente. Así, un mundo en el que los esclavos mecánicos trabajarán para nosotros, permitiéndonos una civilización del ocio creativo generalizado, a la manera en que los esclavos antiguos hicieron posible el esplendor de Atenas, está para algunos al alcance de la mano, sin más obstáculo que una moral bárbara y puritana que sitúa en el trabajo el sentido

de la vida (15). Para otros, las fuerzas humanas desplazadas de la producción directa se convierten en consciencia excedente, esto es, en «capacidad psíquica libre no consumida en la lucha por la vida» (16), haciendo posible una verdadera participación cívica en la vida política y en la transformación social (17). Otros, en fin, anuncian que, en la sociedad resultante de la revolución de la microelectrónica, las ocupaciones humanas serán la investigación, el arte, los servicios sociales -educación, sanidad, asistencia jurídica-, la asistencia social y civil, la organización del ocio y las actividades técnicas (18).

Por otra parte, se ha señalado con insistencia y verdad el vínculo entre el problema analizado y la creciente irracionalidad del sistema, empeñado en la absorción de excedentes a través de actividades improductivas, que amenazan destruir el medio físico de la existencia humana con armas o con contaminación (19). Se ha visto ya en el paro de los años 80 el anuncio de una nueva barbarie, donde los antiguos asalariados desalojados de la producción no accederán a una superior y más libre condición social, sino que acabarán constituyendo un subproletariado parasitario, precariamente mantenido por medio de subsidios por un Estado crecientemente totalitario. Y, en definitiva, la mayoría de las personas preocupadas por el problema lo están por la manifestación más visible del mismo: el paro, con toda su secuela de situaciones más o menos desesperadas.

Pretendo sugerir que esta contradictoria percepción de la cosa responde efectivamente a su contradictoria naturaleza. Hace ya algunos años (y por cierto que hablando de la educación) Sacristán la definía del siguiente modo: «la contradicción entre la productividad de la gran industria maquinista e incipientemente cibernética y la división del trabajo de tradición manufacturera» (20).

Según creo, puede generalizarse lo expuesto hasta ahora más o menos como sigue:

- a) La disminución del tiempo de trabajo socialmente necesario para la producción material implica un creciente excedente de capacidades humanas.
- b) En condiciones capitalistas, el desarrollo de esta tendencia significa aumento del paro. La forma social directa del excedente de capacidades es la del *ejército de reserva*.
- c) Es previsible un progresivo desplazamiento del centro de los conflictos sociales hacia el exterior del sistema productivo.
- d) La contradicción entre las capacidades excedentes y su forma social como ejército de reserva puede resolverse en la producción de un *excedente de consciencia* (es decir, en auténtica liberación de capacidades humanas), pero también en simple desplazamiento de éstas, en marginalidad y alineación.

Hay contradicción porque nada nos asegura que el excedente de capacidades sea sin más ensanchamiento del espacio social para los seres humanos libres, para las prácticas emancipatorias. La contraposición entre capacidades excedentes y reserva laboral puede conducir al nacimiento de una verdadera consciencia liberadora de las clases subalternas, pero también a un sistemático desperdicio de recursos humanos de dimensiones sin precedentes.

Una de las más interesantes características de la teoría de las capacidades excedentes, a mi modo de ver, es su potencia explicativa. Apunta, por ejemplo, a un tratamiento convergente de problemas aparentemente tan dispares -y que por ello suelen estudiarse por separado- como la adolescencia forzosa, la llamada tercera edad, el desempleo, las exigencias crecientes de participación, los movimientos sociales alternativos, las formas sociales de organización del ocio, etc. No expondré aquí cómo podría desarrollarse este programa, ni siquiera en líneas generales. Me limitaré a apuntar a continuación algunas ideas relativas a una posible aplicación de la teoría en sociología de la educación.

## DE LA ESCUELA-CUARTEL A LA ESCUELA-PANTANO

A lo largo de los años setenta, diversos observadores han añadido a las funciones tradicionalmente atribuidas a la escuela -socialización de las nuevas generaciones, cualificación de la fuerza de trabajo y reproducción de la división social de éste, legitimación de una estructura social no igualitaria, etc.- una «nueva» función, cuya importancia se considera creciente y a la que se ha designado con nombres muy diversos: aparcamiento, almacén, depósito o espacio de marginación de los menores.

Por lo que hace a los niveles de la educación preescolar y básica, y sobre todo a los primeros años de la existencia del niño, dicha función de la escolaridad «es una manera de organizar los espacios y los tiempos en urbes» (21), ligada, por una parte, a determinadas características de la vida en la sociedad industrial urbana (distancias grandes entre el domicilio y el centro de trabajo, agresividad del entorno, inferior disposición de los padres a una atención permanente de sus hijos, incorporación de las mujeres al trabajo remunerado, etc.) y, por otra parte, a los procesos sociales más globales a través de los cuales se constituye la niñez como un espacio artificial, de marginación, drásticamente separado de la «vida adulta normal» (22).

Pero lo que tiene relevancia para el tema que aquí se está tratando es cómo con la llamada «masificación» de la enseñanza secundaria y superior, algo parecido comienza a afectar a grandes cantidades de jóvenes mayores de catorce años. Como alternativa a un trabajo que no hay manera de encontrar. O como complemento a un trabajo a tiempo parcial. O como consumo cultural o esfuerzo de promoción profesional adicionales a un trabajo de jornada completa.

En cualquiera de estas formas -aunque fundamentalmente en la primera de ellas- la escolarización masiva es un resultado de la masiva «liberación» o desplazamiento de fuerza de trabajo juvenil en las sociedades actuales. Y parece bien contrastado que la escuela de masas es, entre otras cosas, un medio de uso social de las capacidades juveniles excedentes.

Esta afirmación se ve apoyada, a mi juicio, por la fuerte tendencia a ensanchar el «modeloescuela», exportándolo a ámbitos mucho menos tradicionales que el de los años jóvenes: desde el punto de vista de la teoría de las capacidades excedentes, la escolarización juvenil masiva, la educación permanente, las enseñanzas para adultos, las formas escolares o paraescolares de reciclaje o las aulas de la tercera edad son manifestaciones diversas de un mismo fenómeno: el recurso a dicho modelo con el fin de canalizar capacidades humanas no absorbidas en la producción.

La idea que pretende desarrollar a continuación es la siguiente: El carácter contradictorio que, en el marco de la actual forma social, tiene la producción excedentaria de recursos humanos se transfiere al sistema educativo; y se transfiere con fuerza mayor a medida que se recurre más a ese sistema como medio de almacenamiento, canalización y empleo de esos recursos. Muchas de las preocupaciones recurrentes de los responsables de la política educativa, muchas de las tensiones divergentes que semiparalizan tantos centros de enseñanza profesional y superior e incluso muchas de las obsesiones y angustias profesionales de los profesores y estudiantes de dichos centros son explicables a partir de este hecho.

Concretando: La sociedad capitalista madura, para reproducirse, necesita dar un uso esencialmente improductivo a los excedentes de recursos que genera, incluidos los excedentes de recursos humanos. Dado que toda actividad generalizable (es decir, genéricamente productiva) que sea ajena a la mercancía o a la burocracia, al mercado o al estado, es básicamente disfuncional en dicha sociedad, y dado que ésta deposita en centros

de enseñanza durante largos períodos de tiempo una importante porción de sus recursos humanos no inmediatamente empleados en la producción, el sistema educativo está compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades y capacitaciones necesarias para la reproducción ampliada del sistema y la neutralización, destrucción o gasto improductivo de las capacidades sobrantes.

No es de extrañar que -bajo el peso de estas dos exigencias, la conciliación de las cuales es obviamente problemática- sean tantos los centros de enseñanza que dan continuamente la impresión de estar al borde del colapso. (Y tampoco es de extrañar, dicho sea de paso, que soporten la interminable crisis con una no menos interminable «normalidad»).

Al igual que en el proceso global antes descrito, también la doble cara de su incidencia en la educación ha tenido multitud de manifestaciones en la teoría.

Muchos han puesto el acento en las potencialidades de la escolaridad como instrumento de la riqueza, el progreso o la libertad. Por no hablar de las arcaicas esperanzas regeneracionistas u socialreformistas, me referiré exclusivamente y sólo a título de ejemplo, sin insistir en la posible fundamentación de cada una de las opiniones, a tres expresiones recientes de este punto de vista.

La creencia en que la inversión en escolaridad es siempre rentable, basada tradicionalmente en buenas intenciones humanísticas o en sólidos prejuicios pedagógicos, ha tenido desde finales de los años cincuenta un fuerte apoyo académico con la teoría del capital humano. Según esta teoría, buena parte del espectacular crecimiento económico de las décadas centrales del siglo XX se ha debido a la mayor educación de la fuerza del trabajo (23).

**"La sociedad capitalista madura, para reproducirse, necesita dar un uso esencialmente improductivo a los excedentes de recursos que genera, incluidos los excedentes de recursos humanos. "**

Nada menos que el mismísimo Club de Roma ha visto en el uso adecuado de los recursos humanos una de las pocas alternativas existentes a la amenaza global derivada de la escasez de los recursos naturales. Y con el dramatismo habitual se ha escrito en uno de los informes al mismo:

«Dirigir la atención a este elemento humano no es menos urgente hoy de lo que en otro tiempo fue la necesidad ineludible de plantearse la cuestión de los límites físicos o exteriores de un mundo finito» (24). Aunque orienta su preocupación al conjunto de los procesos de aprendizaje, el informe se suma, cómo no, a la demanda de más escolaridad. Hay que decir, sin embargo, en honor de sus autores, que se centran en los aspectos más sangrantes del problema -como el analfabetismo- y que ponen el acento no sólo en más aprendizaje sino, sobre todo, en otro aprendizaje.

Señalemos, en tercer lugar, que hasta los observadores más escépticos de las instituciones escolares modernas descubren de vez en cuando en ellas los gérmenes de la libertad. Así, tras insistir en su carácter de represa de energía juvenil, Moncada observa: «Esta escolarización crea lo que yo llamo *espacios de simulación* (...). Crecientemente, los espacios de simulación están siendo también caldo de cultivo para una disminución de la legitimación de la sociedad industrial urbana sobre sus más jóvenes ciudadanos y también el

comienzo de una actitud de oposición radical a ella que va más allá del marco convencional del reparto desigual de oportunidades y recompensas.» (25).

La cara desagradable del asunto ha sido profusamente retrasada. No sólo por la tradicional crítica marxista o radical, que ha insistido en que la escuela servía, entre otras cosas, para meter en cintura a los futuros obreros -habituándoles a la disciplina industrial-, o para separar el trabajo manual del intelectual o para justificar bajo la apariencia del mérito la realidad de las clases sociales (crítica que, dicho sea de paso, sigue siendo básicamente útil, si más no como disolvente de ilusiones infundadas) (26). Ni sólo por los desescolarizadores que han insistido en que el «modelo-escuela» es demasiado caro, deformante e ineficaz para pensar en generalizarlo a escala mundial. Muchas cosas han sido también dichas por los economistas ortodoxos que han explicado la expansión de la escolaridad como uno más de los aspectos del consumo de masas en las sociedades industrializadas. E incluso hay investigadores muy rigurosos del consumo improductivo de los excedentes en el capitalismo tardío que han afirmado con absoluta seriedad y con nada despreciables razones técnicas y empíricas que los sistemas educativos actuales son, por encima de todo, el lugar de «una cruel destrucción masiva de las capacidades y potencialidad humanas» (27).

Naturalmente, muchos aspectos de las teorías que acabo de enumerar son más o menos ajenos al asunto de la gestión social de los recursos humanos excedentes. Creo sin embargo que la enumeración, aún siendo equívoca a este respecto, tiene una virtualidad: insistir una vez más en esa aparente paradoja de la escolaridad, que la hace aparecer a la vez como ámbito de la *libertad* y de la *represión*. Paradoja que se manifiesta con especial intensidad en el tema que nos ocupa. Pues, efectivamente, acudir a la escuela en vez de trabajar es algo que contiene obviamente un elemento de liberación (como se comprende sin más que recordar cómo estudiar ha sido históricamente -y en la medida en que no es un hecho del todo generalizado continúa siéndolo- un privilegio social, una opción prácticamente vetada a las clases subalternas). La pregunta inquietante es más bien esta otra: una vez liberados del trabajo, ¿por qué ir a la escuela y no más bien hacer otras cosas?

## **HACIA UNA DETERMINACION DE LA CONTRADICCION DE LA ENSEÑANZA**

La respuesta habitual a la pregunta anterior es aparentemente trivial: Porque aunque la entrada al trabajo se vea diferida es conveniente adquirir la cualificación necesaria para cuando llegue el momento y porque cuanto más grande sea la cantidad de escolaridad consumida mayores serán las posibilidades de que ese trabajo futuro sea más prestigioso y mejor remunerado.

Conviene aclarar que, según creo, esta respuesta continúa conteniendo un apreciable elemento de verdad. Pues aunque el mundo de la empresa sigue sin confiar gran cosa en el mundo de la enseñanza, es bien cierto que reclama títulos a sus aspirantes. Y porque continúa siendo cierto, en términos generales, que a más y mejores títulos corresponden más y mejores oportunidades laborales. [Se ha discutido esto, por ejemplo, en función de las situaciones de paro o subempleo de los titulados superiores. Pero la verdad es que sigue pasando por ahí la diferenciación entre ocupaciones manuales y no manuales y que la posesión de títulos superiores sigue siendo, por lo menos, una ventaja relativa en la competencia por los empleos intermedios (28)].

Sin embargo, este elemento de verdad ha de decrecer a medida que la escuela se utilice más y más como receptáculo de energías excedentes. Pues la descripción de la escuela en términos de selección y promoción sólo es adecuada si suponemos -por decirlo en lenguaje tecnocrático- un ajuste satisfactorio entre los outputs del sistema educativo y la estructura del

mercado de' trabajo. Lo cierto es que cada día va haciéndose más difícil mantener que tal ajuste se produce y que, de continuar las cosas como van, invocarlo acabará dando risa.

Dando risa, es decir, minando la función de la escuela como instrumento de legitimación y, en consecuencia, reforzando la crisis de legitimación del sistema entero.

Durante unos años -especialmente en la segunda mitad de los sesenta- se pensó que la escolarización de masas coincidía con una tendencia lineal a la desaparición de los trabajos rutinarios y repetitivos. Este fue, por ejemplo, uno de los subproductos de las teorizaciones sobre la sociedad postindustrial. O, desde posiciones ideológicas distintas, el grupo de Richta anunció, basándose en Auerhan, la total desaparición del trabajo manual para la segunda década del siglo XXI. Las investigaciones posteriores, en cambio, indican que, al menos durante una larga etapa de transición, y mientras la introducción de nueva tecnología siga haciéndose en aras del incremento de la productividad, la tendencia irá por un lado a la creación de más trabajos de alta cualificación y, por otro, a una fuerte descualificación de muchos otros trabajos y a más paro (29). Como es natural, la polarización del mercado de trabajo ha de ser aún más adecuada en los países «intermedios»: «La mayoría de los empleos de la sociedad española, por ejemplo, no requieren para su ejercicio habilidades o motivaciones especialmente sofisticadas o creativas. El 80 % largo de ellos se aprende en poco tiempo en el mismo empleo, y sólo el 8 % no son repetitivos, rutinarios» (30).

No es extraño que la chirriante fricción entre las funciones de cualificación y de absorción de capacidades sobrantes se proyecte en los ámbitos más insospechados. Así, el estudiante escéptico sobre el valor del esfuerzo escolar o sobre las perspectivas de futuro que le abre su paso por los centros de enseñanza convive con el que compite descaradamente en la caza de oportunidades escasas; no pocas veces incluso es tan sólo el desdoblamiento de una misma persona. Los enseñantes se interrogan sobre el valor de las calificaciones o sobre la «inutilidad» de sus esfuerzos (medida, claro está, en base a términos de comparación irreales). Los programadores de curricula discuten sin fin entre la opción «generalista» y la «profesionalista», entre el estímulo al consumo cultural (o al «derecho a la educación») y la producción de series limitadas de «especialistas competentes».

Espero que lo escrito hasta ahora sirva, si no para otra cosa, sí al menos para comprender que no hay razón alguna para esperar que sea posible sintetizar tales diferencias, que sea posible encontrar un modelo de reforma escolar, de organización o de pautas de conducta subjetivas que resuelva tales contradicciones. En realidad, la escuela-pantano implica una fuerte presión «desescolarizadora»: tiende a ser no-selectiva, no-curricular, sin calificaciones y en última instancia sin títulos. En cambio, la escuela profesionallegitimadora apunta a la selección, el currículum, las calificaciones y el título. Dado que no parece fácil que las sociedades actuales puedan renunciar a utilizar la escuela para las dos cosas, no parece tampoco razonable esperar que puedan hacerlas ambas satisfactoriamente (sea lo que sea esto), ni parece realista confiar en reforma alguna capaz de reducir las tensiones consiguientes.

En definitiva, es inútil esperar que el mundo de la enseñanza se sacuda de encima las contradicciones que le paralizan: no puede. Seguirá por ello haciendo mal que bien lo que se le pide que haga y viendo más y más desgastada su capacidad legitimadora: Esta es la más visible expresión actual de la contradicción de la enseñanza.

Para quienes siempre pregunta eso de «pero bueno, y entonces ¿qué hacer?», será tal vez conveniente añadir dos últimas consideraciones. En primer lugar, que no hay que extrañarse demasiado de que un mundo capaz de producir a la vez democracia y misiles nucleares (o alimentos sin calorías y centenares de millones de hambrientos) proyecte su esquizofrenia sobre todas y cada una de sus instituciones. En segundo lugar, que quienes nadan en medio

del pantano de información y energías humanas que es el sistema educativo tienen al menos la oportunidad de localizar, entre la maraña de informaciones inútiles y de energías neutralizadas, y de apropiarse algunos elementos que les ayuden a transformar, si quieren, sus energías no utilizadas en la producción en consciencia excedente. A mí, si nos ponemos así, no es que me parezca mucho, pero algo es algo.

(\*) El texto reproduce la mayor parte del publicado con el mismo título en el n.º 2 de la revista Cuadernos Críticos de Educación

(2) *El capital*, vol. 1. Trad. W. Roces, México, 1968, p. 518.

(3) *Ibíd.*, p. 517.

(4) *Ibíd.*, p. 532.

(5) Schaff, A.: «Ocupación y trabajo». En Friedrichs, G. & A. Schaff: *Microelectrónica y sociedad*. Trad. M. A. Fernández. Alhambra, Madrid, 1982, p. 276.

(6) *Ibíd.*, pp. 275-276.

(7) Marcuse, H.: «Liberation from the Affluent Society». En Cooper, D. (ed.): *The Dialectics of Liberation*. Pequin, Harmondsworth, 1968, p. 187.

(8) Abendroth, W.: *Sociedad antagónica y democracia política*. Trad. M. Sacristán. Grijalbo, Barcelona, 1972, p. 131.

(9) Lamborghini, B.: «Repercusión en la empresa». En Friedrichs & Schaff, op. cit., p. 98.

(10) Frobel, F., Heinrichs, J. & O. Kreye: *La nueva división internacional del trabajo*. Trad. J. A. Cánovas. Siglo XXI, Madrid, 1980.

(11) Nora, S. & A. Mine: *La informatización de la sociedad*. Trad. P. García & R. Ruza. FCE, México, 1980, p. 56.

(12) Friedrichs, G.: «Microelectrónica y Macroeconomía». En Friedrichs & Schaff, op. cit., p. 165.

(13) Friedrichs, G.: «La automatización, el cambio tecnológico, social y económico y las actividades conexas en la RFA». En DD.AA.: *Repercusiones sociales de la revolución científica y tecnológica*. Madrid: TecnosUNESCO, 1982, p. 286.

(14) Friedrichs, «Microelectrónica...», cit., p. 169.

(15) Racionero, L.: *Del paro al ocio*. Anagrama, Barcelona, 1983.

(16) Marcuse, H.: «Protosocialismo y capitalismo avanzado». En Bahro, R.: *Por un comunismo democrático*. Trad. A. Doménech; G. Muñoz & R. Salcedo. Fontamara, Barcelona, 1981, pp. 125-150.

(17) Bahro, R.: *La alternativa*. Trad. G. Muñoz. Materiales, Barcelona, 1979, pp. 293 ss.

(18) Schaff, «ocupación y trabajo», cit., pp. 278-279.

(19) Baran, P. A., & P. M. Sweezy: *El Capital monopolista*. Trad. A. Chávez. Siglo XXI, México, 1968.

(20) Sacristán, M.: «La Universidad y la división del trabajo». *Argumentos*, n.º 46, nov. 1977, p. 46.

(21) Montada, A.: *Más allá de la educación*. Tecnos, Madrid, 1983, p. 24.



(22) Illich, I.: *La sociedad desescolarizada*. Trad. G. Espinosa. Barrañ, Barcelona, 1973, pp. 42-45. Firestone, Sh.: *La dialéctica del sexo*. Trad. R. Ribé. Kairós, Barcelona, 1976, pp. 93-133.

(23) Schultz, T. W.: «La inversión en capital humano». *Educación y sociedad*, n.4 1, 1983.

(24) Botkin, J. W. (et al.): *Aprender: horizonte sin límites*. Trad. A. M. Benito, & J. L. Zubizarreta. Santillana, Madrid, 1979, p. 23.

(25) Montada, *Más allá...*, cit., pp. 44-45.

(26) Baudelot, Ch.: «La sociología de la educación ¿para qué?». Conferencia pronunciada en las II Jornadas de Sociología de la Educación en las Escuelas de Magisterio. Granada, 1983, policopiado.

(27) Baran, & Sweezy, op. cit., p. 263.

(28) Baudelot, Ch. (et al.): *Les étudiants., l'emploi, la crise*. Maspero, París, 1981.

(29) Evans, J.: «El trabajador y el puesto de trabajo». En Friedrich & Schaff, op. cit., pp. 130-156.

(30) Monada, A.: «Educación por empleo». *El País*, 3 de agosto de 1982.