

# LA TRANSFORMACIÓN DE PERSPECTIVAS EN EL ÁMBITO DEL TRABAJO. EL TÓPICO DEL TRABAJO EN LOS LIBROS DE TEXTO EN CANARIAS (1970-2000)

*Mariano González Delgado<sup>1</sup>*

## INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es perseguir la evolución del concepto o tópico del trabajo en los libros de texto dedicados a la educación moral,<sup>2</sup> utilizados en Canarias, en el transcurso de los últimos treinta años:<sup>3</sup> la profunda transformación que ha atravesado el mundo del trabajo en esta época en el capitalismo se ha caracterizado por el abandono de los rasgos ideológicos específicos que lo definieron en la transición democrática, a partir de la segunda mitad de la década de 1970, hasta la aparición de una nueva representación del proceso socio-económico y del mundo empresarial que modificó las perspectivas del trabajo en los años posteriores hasta la actualidad. Esta nueva representación intenta facilitar un discurso legitimador que se entiende necesario para la extensión y desarrollo de los nuevos propósitos de conformar un proceso de socialización favorable a dicho mundo del trabajo. Estas acciones, entonces, proponen un nuevo modelo de las relaciones y tratamiento del trabajo en contraposición a las recomendaciones dispensadas en las décadas anteriores.<sup>4</sup>

Este trabajo se centra, por tanto, en el problema de intentar observar cómo los contextos políticos, económicos, culturales, etc., se ven reflejados en los conocimientos que se imparten en la escuela, es decir, como ha explicado D. Cucho, que a pesar del interés que la ciencia social demuestra por aspirar a conformar su “autonomía epistemológica”, su independencia nunca es total respecto a los contextos históricos e intelectuales en los que se elaboran sus diseños teóricos y conceptuales. Los procesos de cambio en el *currículum* y por ende en los conocimientos impartidos en el mismo, revelan que esa evolución del concepto a estudiar es en realidad fruto de diferentes conflictos a nivel societario.<sup>5</sup> Sin embargo, una cosa es ofrecer una explicación sobre la relación existente entre conocimientos impartidos en la escuela y las estructuras sociales, como de hecho hacen otros estudios socio-históricos relacionados con el análisis de los contenidos escolares, y otra muy distinta analizar los procesos sociales reales a través de los cuales puede constituirse y perpetuarse tal relación.<sup>6</sup>

En efecto, el estudio presentado aquí trata, fundamentalmente, de la primera relación, como ya hemos dicho, pero otro de sus objetivos es ofrecer diferentes pautas para poder abordar esa segunda. En este sentido, se trata de esbozar una serie de instrumentos conceptuales que traten de explicar cómo se legitima la relación entre los contenidos y las estructuras sociales, es decir, que para poder comprender cómo se desarrolla tal legitimación, debemos entender cómo los actores sociales participan, bajo un marco histórico dado, en la definición de las políticas educativas, pues dichas políticas son líneas relativas a la selección, desarrollo y organización de los conocimientos. A la vez que estas constituyen realidades para los individuos, los grupos, etc., toda vez que tratan de hacer prevalecer su punto de vista en este proceso de realización.<sup>7</sup> Por tanto, no solo se pueden observar posturas, dentro de los conocimientos que se imparten en los manuales escolares, que intentan legitimar el trabajo en el orden social existente, también se desarrollan argumentos críticos a algunos aspectos del mismo pero siempre de forma atenuada, pues el objetivo principal sigue siendo demostrar que

los temas expuestos son los que sustentan una atmósfera de aceptación de las libertades democráticas. Este elemento se antoja fundamental si queremos dar respuesta a cómo se ha producido dicho cambio educativo y cómo se ha legitimado, pues debemos tener presente que la crítica que en su momento se vierte sobre los conocimientos, etc., de la LGE desde los grupos subalternos, la misma crítica se erigirá (toda vez que fue absorbida y autonomizada por los grupos dirigentes) en el nuevo fundamento “universal” sobre el que se asienta la nueva reforma educativa, o sea, la LOGSE.<sup>8</sup> Hasta el punto de reorganizar así la hegemonía<sup>9</sup> de un grupo social fundamental, para salvaguardar sus posiciones de dirección ideológica, sobre los grupos subordinados. Proceso este que es vivido por los diferentes actores sociales como el desarrollo equilibrado de sus propias prácticas y luchas, por ello es consentido.

Para poder llevar a cabo este objetivo recurriremos, de manera principal, a los libros de texto de la editorial Santillana, Anaya y Bruño (por ser las más utilizadas en Canarias) y otros materiales curriculares editados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, dedicados a la instrucción moral del alumnado de enseñanza obligatoria. Es dentro de esta temática donde se recogen los conocimientos dirigidos a explicar el mundo del trabajo en las sociedades occidentales. Hemos escogido este *corpus* de conocimiento porque, antaño y todavía hoy, la forma hegemónica de transmitir e impartir los conocimientos escolares es a través del libro de texto.

Este conjunto de textos han sido abordados en dos partes o desde dos enfoques distintos. En un primer momento hemos realizado un análisis de tipo clásico consistente en una lectura profunda y rigurosa de cuáles eran los argumentos principales que se desarrollaban en relación con el tópico del trabajo. Es decir, observar qué elementos son característicos del concepto trabajo en las diferentes etapas a analizar, qué soluciones se planteaban y plantean, cómo las justificaban, etc. En un segundo momento hemos optado por una perspectiva interpretativa y comparativa apoyándonos en un estudio de tipo histórico que nos permita observar los cambios acaecidos. En el estudio comparativo ponemos el énfasis en las diferencias que se pueden extraer en el tratamiento del tópico del trabajo, más que en las semejanzas, pues pretendemos observar cómo cambian los conocimientos escolares.

#### EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 70: LA ETAPA PRECONSTITUCIONAL

En los libros de texto para la educación ética y cívica de la década de 1970 son varios los elementos abordados de forma prioritaria: el propio concepto de trabajo; la comunidad que se generaría en torno al trabajo y sus organizaciones principales como el sindicato; los problemas que se formarían en el propio trabajo como la alienación y la resolución a tales problemas siendo el Estado y el sistema educativo los máximos responsables de aportar las soluciones a dichos problemas.<sup>10</sup>

La historia que se nos cuenta sobre el trabajo suele comenzar por la organización del mismo, es decir, por la *comunidad* que se crearía cuando un conjunto de individuos, en edad de trabajar, participan en la empresa, siendo este el lugar principal y central donde se va a desarrollar tal comunidad. Como ya hemos explicado, esta literatura se desarrolla influenciada por el contexto que la ha visto nacer, por tanto el trabajo es el “eje de la vida social”, a diferencia de otras décadas como los años 90 donde desaparecerá casi por completo de la misma. Así, se entiende que el trabajo es un referente central que aparece en la mayoría de los textos, siendo la comunidad el elemento medular, pues esta hace referencia a todo lo relativo a la organización del propio trabajo. Entonces, el trabajo, siguiendo las ideas de la época, es una

*organización funcional* donde despliegan su actividad los trabajadores en base a una *estructura jerárquica* en función del grado de complejidad y magnitud de la empresa.

Como en todo grupo social, en la comunidad de trabajo existe una organización funcional que regula el funcionamiento de las distintas personas que intervienen en la actividad productiva para lograr los fines propuestos, y una estructura jerárquica más o menos complicada, según la magnitud de la empresa y el grado de especialización y complejidad de los trabajos que se realizan.<sup>11</sup>

En relación a este tipo de organización jerárquica, se explica que la forma en que las empresas crean sus productos depende del grado de amplitud y mecanización de la misma, siendo las grandes empresas su forma de producción la fordista, es decir, *el trabajo en cadena*, la cual se apoya en una filosofía de carácter taylorista, dado que la parcelación de las tareas a desarrollar, la división racional del trabajo, etc., son elementos que se dan por aceptados de manera tácita.

Así, por ejemplo, la organización funcional y la estructura jerárquica serán mucho más sencillas en una pequeña empresa artesanal, como algunas dedicadas a la fabricación de objetos artísticos, que en aquellas otras caracterizadas por un elevado grado de mecanización y basadas en un sistema de producción en serie o en cadena, como en el caso de una empresa automovilística.<sup>12</sup>

Sin embargo, la comunidad del trabajo no solo hace referencia a lo relativo a la forma que tiene la propia empresa de constituirse para producir, también se explican las relaciones que existen entre los propios trabajadores y entre estos y los capitalistas. Como podemos observar, y siguiendo aquí el propio contexto de los años 70, existe una *diferenciación*, aunque siempre exhibida bajo una obra común, bastante pronunciada entre el *trabajo* y el *capital*.<sup>13</sup> Cada cual está en su sitio y se sabe en todo momento quiénes son unos y otros, a diferencia de los años 80 y 90, donde se irá atenuando tal contraposición en los años en que entra en vigor la LOGSE, la cual acentúa el desarrollo individual, la creatividad, la espontaneidad, etc., al tiempo que se amortiguan las divisiones jerárquicas y todo lo que tenga que ver con propósitos impositivos o de dominación.

En la comunidad de trabajo los trabajadores se relacionan entre sí, ya que su trabajo es parte de una actividad conjunta que tiene un objetivo común y porque existe una comunidad de intereses entre los trabajadores.<sup>14</sup>

Se argumenta, por tanto, que la buena marcha del trabajo es fruto de ese objetivo común, lo que no quiere decir que no surjan conflictos, pero —y esto es muy relevante en los años 70— dichos conflictos nunca se dan entre los propios obreros, sino principalmente entre capital y trabajo. En efecto, se explica que “a veces” surgen *conflictos* “entre el grupo de los trabajadores y la empresa”,<sup>15</sup> pero inmediatamente surge uno de los elementos principales de las ideas de la “concertación social”, a saber, la no agresión o *pacto entre trabajo y capital*, siendo dicha característica una de las principales de los años 70, dado que se intenta en todo momento demostrar que el mantenimiento de la convivencia pasa por no romper dicha resolución a la que se ha llegado con gran esfuerzo. En este sentido, la defensa del trabajo hecha por los manuales tiene un claro matiz franquista (aspecto este que tenemos que comprender en relación a que la elaboración de este conocimiento se da en el período preconstitucional), pues se intenta proteger el orden social arguyendo al trabajo como “obra común”, como un servicio a la comunidad. Tanto es así que de lo que se trataría es de no

romper con un “lógico” beneficio industrial, ni de *explotar* a los trabajadores, ya que todo debe quedar en su “justa medida”, dando a entender por bueno el beneficio privado, siempre y cuando no sea exagerado, radicando en este reparto los conflictos del trabajo. Sin embargo, la explotación, para los textos de los años 70, no existiría en la actualidad sino en el nacimiento de la gran industria en el siglo XIX, ocultando que todavía hoy existen jornadas laborales de 12 y 14 horas, sin ningún tipo de contrato, seguro laboral, días festivos, etc.

La buena marcha de la convivencia entre los trabajadores y la empresa dependerá en este caso de que se encuentre una fórmula de justo equilibrio entre los intereses de los trabajadores y los de la empresa.<sup>16</sup> [...] “Cuando surge la gran industria en el siglo XIX, los trabajadores viven en condiciones infrahumanas, trabajando 12 y 14 horas, sin festivos ni vacaciones, sin seguros de ningún tipo, sin jubilación... Las luchas de los trabajadores han ido dirigidas a conseguir participar en la plusvalía que es el beneficio generado por el esfuerzo de los trabajadores. No se trata de suprimir un lógico beneficio industrial, porque sin él nadie crearía una empresa, sino de que el capital no sea el único en apropiarse de los beneficios, ni de que, para obtener mayores ganancias, se explote a los trabajadores.<sup>17</sup>

Como ha quedado claro, existe una defensa a ultranza de la organización social que ha surgido en el último tercio de este siglo, es decir, del período de rápido crecimiento económico que va de 1960 a 1973 cuya característica principal es el nacionalismo económico e intervención estatal.<sup>18</sup> El perfil preconstitucional del conocimiento escolar de estos años se observa, precisamente, en la defensa del dirigismo económico asistido por el Estado, sumado a la “obra común” en el marco de las relaciones laborales, etc. Por otro lado, la ideología que se puede observar en estos libros de texto no viene comandada solo por la defensa de la versión capitalista del trabajo, también, como ya hemos dicho, por la gran dosis de idealismo que soporta toda esta literatura. Todas las explicaciones dadas por los textos están selladas por una especie de armonía social interclasista existiendo un sentimiento de solidaridad perpetua que cuando no exista o deje de existir, se apelará a él como el dispositivo clave que solucionará los conflictos que se pueden dar entre capital y trabajo.

Sin embargo, inmediatamente se nos advierte de que la forma en la que se ordena el trabajo en esta época puede conducir hacia diferentes problemas de corte individual en el desarrollo de nuestra actividad que “contribuye al bienestar colectivo”, a saber: *la alienación*. Como vemos, lo que aquí surge como crítica en la década de los 70, bajo un proyecto que va encaminado hacia la búsqueda de la liberación, la alegría, la diversión, la autonomía, etc. en el mundo del trabajo, en los años 90 se presentará como una prolongación, pero no ya en forma de crítica humanista sino como ideología generalizada, encaminada a crear una nueva hegemonía toda vez que esta se ha apropiado y reorganizado de lo que en esta década se presentaba como un alegato crítico hacia el trabajo en el capitalismo.

Las condiciones actuales del trabajo tienen muchos elementos que pueden contribuir a esta alienación. El trabajo en cadena, en el que cada trabajador realiza un solo eslabón de la cadena productiva, y siempre el mismo, puede ofrecer ejemplos de trabajo alienado cuando el trabajador no asume intelectualmente que es algo más que una máquina. El automatismo de un gesto repetido miles de veces no debe anular la reflexión general de que el trabajo contribuye al bienestar colectivo y al progreso de las generaciones futuras.<sup>19</sup>

Aparte de las alusiones a la responsabilidad individual como forma de superar los problemas en el mundo del trabajo, existen dos elementos que serán centrales en los libros de texto de los años 70 que, al tiempo que intentan paliar los problemas en el trabajo, pretenden crear legitimidad hacia el mismo. Se trata del *sindicato* y el *Estado*. Ciertamente, en lo que a los sindicatos se refiere, esta organización es central en el conocimiento escolar de los años 70, mitigándose en los 80 y desapareciendo en los 90. Esto es debido a que el contexto social de la década de 1970 se caracteriza por la preponderancia de los factores colectivos y agentes colectivos.<sup>20</sup> En los textos de los 70, como ya hemos apuntado, se nos explica que el sindicato es la modalidad por excelencia donde se organizan los trabajadores en relación a su profesión, siendo la forma más extendida para reivindicar la defensa de sus intereses, las mejoras en las condiciones del trabajo, etc. Además se les supone la potestad de poder intervenir, no solo en la exigencia de los cumplimientos de las condiciones de trabajo por parte de los empresarios, sino incluso en los problemas de la producción. Sin embargo, no debemos ensalzar el tipo de sindicato del que hablan los textos de esta época, pues se refiere principalmente al Sindicato Vertical franquista. Es por esto que la influencia otorgada al sindicalismo no se cuestiona pues, en esta década, este es visto como un referente central sobre el que se mueve todo lo que tiene que ver con las negociaciones de las condiciones laborales, determinadas prestaciones sociales, etc. Todo ello en relación al objetivo de favorecer el desarrollo de la comunidad del trabajo, es decir, a la consecución de la “obra común” que se intenta alcanzar a través del compromiso entre trabajadores y empresarios.

El sindicato es la modalidad de asociación profesional más habitual y extendida. Se trata de una asociación formada por personas de la misma profesión, generalmente obreros, para la defensa de sus intereses económicos. El objeto principal de estas organizaciones es la negociación de los términos y condiciones de empleo de sus miembros. Los sindicatos colaboran en los estudios de los problemas de producción, y pueden proponer soluciones e intervenir en la reglamentación, vigilancia y cumplimiento de las condiciones de trabajo.<sup>21</sup>

Por otro lado, y aunque el marco general en el cual son explicados los sindicatos dentro de los textos preconstitucionales tenga como referencia sustancial el sindicalismo vertical, lo cierto es que también se pueden observar ciertos aspectos del sindicalismo autónomo. De hecho, en varios libros de texto se nombran a los sindicatos característicos de la época, como son CCOO, UGT, USO, SU, CSUT, CNT, etc., elemento que deja entrever la importancia de los sindicatos en la segunda parte de la década de los años 70, los cuales gozan de cierta reputación y aceptación.

Como ya indicamos, los libros de texto de la época le guardan también un papel preponderante al Estado, en tanto que se constituye como el órgano fundamental sobre el que se regulan los *derechos del trabajo* y la *seguridad*, que el propio Estado es el encargado de crear. La seguridad forma parte, por lo tanto, de la propia idea de trabajo, siendo uno de los elementos más característicos de la década en cuestión, tanto es así que los problemas que se pueden generar para los individuos con la pérdida de un trabajo, es el Estado quien tiene que crear las condiciones adecuadas para intentar mediar en tal situación. En efecto, el paternalismo e intervencionismo del Estado como agente regulador e impulsor de la economía es la característica principal de los textos preconstitucionales, los cuales toman los elementos proteccionistas de la última época franquista.<sup>22</sup> La idea que recogen todos los textos es que, entre trabajadores y empresarios, existe un agente fundamental encargado de velar por la seguridad de los individuos y la economía, asegurando que si faltan puestos de trabajo sea el

Estado quien garantice a través de los salarios indirectos ciertas condiciones de vida, capitalizadas por un conjunto de instrumentos y políticas de regulación social.

Los problemas comienzan con la existencia o no de un puesto de trabajo para cada hombre o mujer y, de tener o no trabajo, la persona puede cambiar radicalmente... de ahí se deduce la importancia de que exista trabajo para todos y la necesidad de que, si falta, el Estado cree puestos de trabajo.<sup>23</sup> [...] En las sociedades modernas el derecho al trabajo sólo puede ser efectivo si los Estados ponen en práctica una política estatal de defensa y promoción del empleo mediante la creación de puestos de trabajo.<sup>24</sup>

En este sentido, el último dispositivo de seguridad para conseguir el ansiado derecho al trabajo con que cuentan las sociedades modernas, no es otro que el Estado Social y de Derecho a través del “dirigismo económico”, siendo considerado él mismo como el complemento necesario al universo empresarial. Se destaca así el intervencionismo del Estado por el lado de la oferta, el cual “regula el funcionamiento de los mercados, limita el margen de actuación de la iniciativa privada y suprime la competencia entre empresas”. De este modo, los libros de texto de la década de 1970 se afanan por presentar argumentos a favor de la necesidad de las políticas públicas y del papel central que el Estado tiene con estas y con el mundo empresarial.

En este sentido, las posibles soluciones que se dan para remediar el paro son pasadas directamente al sistema educativo, justificado a través de la idea de *igualdad de oportunidades* y la *adecuada formación* que el alumnado va a recibir de dicha educación, aspectos que beben directamente de las teorías funcionalistas, pues no cabe duda que los principios sociales y educativos de la LGE están regidos por tales ideales.<sup>25</sup> Como se nos deja entrever en los textos —siguiendo así la aceptación de las estructuras jerárquicas que los mismos nos llevan a legitimar—, el sistema educativo es considerado como la institución fundamental para lograr que la desigualdad social sea vista como justa y necesaria para el progreso social.

... fomentar la igualdad de oportunidades, de forma que todos puedan demostrar cuál es su aptitud para aquel trabajo que sea de su agrado y susceptible de contribuir a su realización personal. Así, ni discriminaciones sociales ni discriminaciones de cualquier tipo podrán constituir un obstáculo [...] Crear un sistema educativo que mantenga un continuo perfeccionamiento de quienes están trabajando y una adecuada preparación para quienes van a comenzar a hacerlo. Evitaremos de esta forma que se desperdicien posibles talentos y que la rutina se apodere de quienes no ven estímulos de superación en su trabajo.<sup>26</sup>

#### EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 80: LOS TEXTOS CONSTITUCIONALES

Como ya hemos comentado, los libros de texto en la década de los 70 comienzan por la exposición de la comunidad en el trabajo. Explicación que viene marcada por la delimitación de las formas organizativas de la empresa, la cual se orienta hacia la organización funcional, jerárquica..., caracterizada, en lo que a la forma de producción se refiere, por el trabajo en cadena, etc. Esta comunidad desaparece en los textos de los años 80, debido, entendemos, a las luchas que el propio campo científico empresarial sufre a raíz de la evolución de los contextos socio-económicos; a las propias críticas, tanto humanistas como sociales, que por estos años eran importantes contra la forma en que se organiza el trabajo en esta época y al marco constitucional en el cual comienza a desarrollarse el conocimiento escolar. Así, el

trabajo sigue siendo un referente importante en la organización social, pues los individuos se definen principalmente por su posición en el cuadro del trabajo como categoría socio-profesional, sin embargo deja de ser el eje de la vida social. Esto se puede comprobar en la propia amplitud del tratamiento que se le dedica al trabajo en los libros de texto,<sup>27</sup> así como en los diferentes contenidos tratados a partir de que los mismos están redactados después de la Constitución. Aspecto que produce que las primeras explicaciones de los textos pasen, de la comunidad en los años 70, a los *derechos laborales* en los 80, recogidos en la Constitución española.

Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de su profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo.<sup>28</sup>

De esta forma, los argumentos de los años 70 sobre la obligatoriedad que tiene el Estado de dirigir la economía, son sustituidos en los 80 por la intervención estatal más ajustada a las ideas del pacto keynesiano, puesto que ahora se da una mayor importancia a la iniciativa empresarial. Ahora bien, que se abandonen las ideas del paternalismo económico de la última etapa de la dictadura no quiere decir que desaparezca el carácter asistencial del Estado. Es más, la intervención estatal será más defendida en los textos de los años 80 que en los de los 70, ya que se nombra constantemente en las escasas páginas que se dedican a la enseñanza del mundo del trabajo. Si "... Es obligación del Estado y de todos los ciudadanos contribuir a la supresión del *paro*"<sup>29</sup>, incluso más en esta época que en la anterior, esto es debido a la propia idiosincrasia del nacimiento de este tipo de concertación social en España.

Debido a esto, es más fácil comprender porqué los textos de los años 80 nombran con más insistencia la necesidad de intervención estatal en el mercado laboral —reivindicando incluso *el pleno empleo*—<sup>30</sup> que los textos de los preconstitucionales, aunque no bajo el ambiente del corporativismo y dirigismo económico de estos.<sup>31</sup> En este sentido, se vuelve a hablar con rotundidad e implícitamente de *seguridad* y, al igual que en la década de 1970, los problemas que pueden surgir en relación al trabajo como son el paro, las *migraciones laborales*, el *éxodo rural*, etc., tienen que ser solucionados por: a) el Estado en primer lugar. No tanto como la institución encargada de solucionar el paro, como la responsable de crear las condiciones, el circuito socio-económico, etc., para fomentar el empleo; b) las instituciones pertenecientes al mismo, en segundo lugar, es decir, por el sistema educativo, apelando de nuevo a las ideas de *igualdad de oportunidades* y a las finalidades de formación y perfeccionamiento de los conocimientos adecuados al mundo del trabajo. Por tanto, es la educación, como sistema encargado de legitimar la desigualdad social dentro de las jerarquías laborales, la que tiene que garantizar la formación para contrarrestar el paro, es decir, el seguimiento de las ideas *funcionalistas*; y, c) *los particulares*, apareciendo por primera vez —dado que esta característica no aparece en los textos de los 70 debido a la posición secundaria que ocupaba la empresa privada respecto al proteccionismo estatal en la economía— la "idea" de la iniciativa privada y que sean, por tanto, también los empresarios los encargados de crear empleo.

En primer lugar, el Estado y los particulares deben crear puestos de trabajo en la medida precisa, para que todos los miembros de la colectividad puedan desempeñar una profesión y se aprovechen de las capacidades de todos. [...] En segundo lugar, se debe fomentar la igualdad de oportunidades... [...] En tercer lugar, se debe procurar que el sistema educativo cumpla dos finalidades respecto del trabajo... Proporcionar

una adecuada preparación a los futuros trabajadores... Perfeccionar los conocimientos de los trabajadores para que, en todo momento, puedan responder a las exigencias laborales...<sup>32</sup>

Bajo esta perspectiva, siguiendo de nuevo algunas explicaciones del corpus de los 70, se vuelven a explicar *los sindicatos* como organizaciones encargadas de mejorar las condiciones laborales de los trabajadores.<sup>33</sup> Sin embargo, el tratamiento de los textos hacia el tema de los sindicatos es muy diferente en los años 80 que en la segunda mitad de los 70 pues, mientras que por esos años, como explicamos más arriba, el sindicato es la modalidad más extendida en la que se organizan los trabajadores; por otra parte, en los textos de los 80, su participación en la vida social se ve muy mitigada, siendo amortiguados hacia el tratamiento como un derecho que tienen los trabajadores. Los sindicatos ya no son uno de los ejes centrales de la sociedad, ni siquiera de la vida laboral o económica, pues en los textos de Santillana, Bruño y Anaya son relegados no al tema del mundo del trabajo, sino al de los derechos constitucionales, donde desaparece su organización característica obrera y de clase social.

De esta manera se vuelve sobre los problemas que el trabajo en estos años ha generado debido a sus excesos en su forma de organización —trabajo en cadena—, proceso que ha traído aparejado diferentes críticas de corte humanista como es la *alienación*. Cierto, si ya en los textos de los 70 se puede observar una crítica hacia las formas en que se había estipulado la organización del trabajo, la misma se acrecentará de forma notable en los textos de los años 80. Tanto es así que el concepto de alienación vuelve a aparecer como tema en las tres editoriales que estamos analizando, siendo Anaya la que le dedique un desarrollo de mayor magnitud. Mientras los textos de los 70 realizan dicha crítica humanista hacia el mundo del trabajo, lo cierto es que en ningún caso se rechaza la organización jerárquica del mismo, sino que es aceptada, como ya explicamos, a través de varias justificaciones dirigidas hacia la reflexión general de que el trabajo contribuye al bien colectivo. En este sentido, los textos de la década de 1980 van a ampliar así sus connotaciones críticas hacia el trabajo en cadena, pues ya no se hablará de aceptar, apelando al bien colectivo, la estructura jerarquizada que sobre todo el trabajo industrial tenía en estos años, sino que las críticas a la inautenticidad, incapacidad de autorrealización y el desencanto del trabajador que no recibe “información respecto a la obra que realiza” se hacen más notables por estos años.

Pero también el trabajo puede ser factor de alienación de la persona. Esto se produce con frecuencia en la economía moderna por el abuso del trabajo en cadena, por la dureza no compensada de ciertos trabajos, por la deshumanización de las relaciones laborales y por la insuficiente información que el trabajador recibe respecto a la obra que realiza. Cuando esto sucede, el trabajador llega a considerar los productos que obtiene como ajenos a su personalidad. Se dice entonces que está alienado. El trabajo ya no es factor de autorrealización, sí de frustración, de inseguridad y desesperanza.<sup>34</sup>

En efecto, el tópico del trabajo a finales de la década de los 80<sup>35</sup> ya empieza a incorporar este tipo de demandas, que por otro lado es uno de los aspectos que explicará el porqué de la desaparición del tópico del trabajo en el material curricular de los años 90. Como hemos indicado, los textos en esta época para el tópico del trabajo, aun cuando sigan teniendo algunas características clásicas del conocimiento escolar de la época como el sindicato, la seguridad en el trabajo, el Estado como encargado de paliar los problemas laborales, etc., ya comienzan a incorporar los elementos que la crítica humanista estaba exigiendo. Cierto, puesto que los textos de finales de los años 80 hacen un énfasis muy especial en las justificaciones del trabajo a través del humanismo: *sensibilidad, cultura, desarrollo personal,*



etc., es decir, en nuevos modelos o *ethos* pedagógicos que tienen un carácter más esencialista, inmanentista, personalista...

El trabajo que tú realizas en el Colegio, el aprendizaje por el estudio, te sirve para que pienses mejor; para adquirir más cultura; para descubrir los misterios de la vida...<sup>36</sup>

Así, a finales de esta década, los textos comienzan a darle más importancia a los dispositivos intuitivos, la capacidad de compromiso, la comunicación, la *felicidad*, la *competencia*, la *honradez*, la *alegría*, la *fiesta*, etc., sugiriendo lo positivo que estas referencias tienen sobre el desarrollo personal, etc. Y aludiendo a las cualidades del trabajo como elemento “maravilloso” e ingenioso..., utilizando un lenguaje con claras connotaciones liberadoras y comunitarias muy cercanas a un idealismo cada vez más abstracto.

El trabajo es un medio por el cual el hombre llega a dominar la naturaleza. Por el trabajo conseguimos un elevado grado de cultura y muchos medios que nos ayudan a vivir con más comodidad. El trabajo y el ingenio juntos pueden hacernos conseguir maravillas; hacer obras gigantes y obras microscópicas... El trabajo bien hecho, con alegría ennoblece a quien lo realiza, le hace más competente, le satisface personalmente y le da felicidad... Cuando realizo bien mi trabajo, que es el estudio, y cualquier otra actividad soy honrado conmigo mismo... me perfecciono como persona... y eso me hace feliz... Con constancia, honradez y aplicación se pueden alcanzar grandes metas.<sup>37</sup>

En relación con lo dicho, se puede argumentar, en cierta manera, que el conocimiento escolar reflejado en estos años adopta un modelo de trabajo que se corresponde con el posfordismo de los años 90, adelantándose así a algunos aspectos que luego serán característicos de la LOGSE. Las alusiones a la necesidad de que el *trabajo* sea *creativo*, al compromiso del alumnado con el trabajo, a la *diversión* que el mismo debe comportar, etc., nos permite realizar tal observación.

Para que el trabajo contribuya a desarrollar nuestra personalidad es necesario que sea creativo. Poco a poco debemos ir conociéndonos y descubriendo nuestras cualidades. Importa después “potenciar esos valores” en la profesión que vayamos a desarrollar. Entonces el gusto y la habilidad contribuirán a una mejor realización personal. [...] El problema que más preocupa a muchos españoles es el paro. Como actividad creativa, intenta ofrecer soluciones a este problema. Lo puedes expresar mediante dibujos, murales o composiciones literarias.<sup>38</sup>

#### EL TRABAJO EN LA DÉCADA DE LOS 90: LA LLEGADA DE LA LOGSE

Como ya sucediera en la década de 1980, el tema principal por el que comienza el análisis del trabajo en los años 90 son los *derechos laborales*. Otra vez se habla de derechos en sentido abstracto (referenciando la Constitución española), volviendo a confundir su referencia formal y jurídica con el desarrollo práctico y real de tal derecho, acentuándose así la búsqueda de posibles soluciones laborales en el plano ideal, ya que nada se dice acerca de los modos y relaciones de producción.<sup>39</sup> En relación con lo ilustrado tenemos que decir lo siguiente: si bien el texto a analizar habla del mundo del trabajo en los 90, esto se debe a que este libro de texto está desarrollado bajo los decretos del *currículum* de la LGE, lo que hace que tenga un cierto desfase con la década en cuestión. Sin embargo, tal y como es

desarrollado el trabajo en las páginas del libro, este tiene algunas características propias del trabajo en el contexto de los años 90, aspecto que lo hace interesante, pues ya el desarrollo de la temática se va centrando en explicar que el trabajo es principalmente *desarrollo creativo y personal*, sin nombrar en ningún momento cualquier tema relacionado con las jerarquías laborales, el trabajo en cadena, las economías de escalas, la división del trabajo, etc., aspectos propios de los textos de los años 70. Por otro lado, se habla del trabajo como un *bien escaso*, recogiendo así la retórica empresarial de la época, dado que la alta competencia empresarial, las crisis del sector industrial, etc. que azotan las económicas modernas, traerán como consecuencia los razonamientos dirigidos hacia la escasez, la necesidad de la competitividad, el riesgo, etc.

El trabajo desarrolla y perfecciona las capacidades de la persona. Cuando se ejerce un trabajo que está de acuerdo con las aptitudes y gustos del trabajador, el mismo trabajo constituye una fuente de satisfacción y un estímulo para perfeccionarse. Sin embargo, como el trabajo es un bien escaso, muchas personas tienen que realizar tareas ingratas y poco acordes con su preparación.<sup>40</sup>

Como podemos percibir, siguen existiendo problemas relacionados con el trabajo, como el desfase existente entre un alto nivel de formación y un trabajo descualificado, el paro, etc. Pero, si en los 70 y 80 era el Estado el encargado de paliar tales problemas, ahora ya no aparece este como órgano capaz de poner solución a tales conflictos laborales, es decir, se rompe con una característica ideológica bastante arraigada en las décadas anteriores, a saber: la seguridad.

El paro afecta a un elevado número de trabajadores, a muchos jóvenes que buscan el primer empleo y a los que no pueden ejercer una profesión recién adquirida. En los países desarrollados existen subsidios de desempleo, pero su cuantía es insuficiente, tienen una duración limitada y no todos los parados tienen derecho a percibirlos. En los países subdesarrollados, el problema es todavía más grave, porque hay menos trabajo y carecen a menudo de seguro de desempleo.<sup>41</sup>

Por otro lado, para legitimar el trabajo en el capitalismo occidental se comienzan a hacer contraposiciones con los *países subdesarrollados*, es decir, si en los textos de los 70 se apela a los países del Pacto de Varsovia (por ser estos los “enemigos naturales” de la dictadura), ahora, un material curricular editado por Intermón (adquirido por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias), se centra en explicar cómo podemos solucionar el problema de las condiciones laborales de esos países en vías de desarrollo. Tras explicar las condiciones de vida de una “trabajadora” en San Salvador, las cuales vendrían estipuladas por su extremada precariedad: jornadas laborales de doce horas, salarios ínfimos, instalaciones industriales precarias y peligrosas, etc., se nos anima a buscar soluciones para estos trabajadores, aportando, la autora del texto, las siguientes como eslogan final:

¿Qué podemos hacer?... Tú tienes un papel muy importante dentro de este mercado laboral: como consumidor o consumidora responsable... Conocer y practicar el Comercio Justo y el Consumo Responsable... Optar por los productos que no conlleven condiciones laborales indignas... Adquirir productos que no perjudiquen el medio ambiente... Conocer y difundir los derechos que amparan a todas las personas trabajadoras... Identificar las situaciones en las que se incumplen los derechos laborales y denunciarlas a través de los medios de comunicación... Informarse y

comunicar en vuestro entorno las acciones a favor de los trabajadores...: cursos de formación, asesoría legal, etc.<sup>42</sup>

Como se ve, las soluciones aportadas no pasan de ser una mera propuesta voluntarista e idealista, ya que se anima al alumnado, como individuo, a mediar en estos problemas de corte estructural, apelando a la solidaridad para con los trabajadores de los países en vías de desarrollo comprando productos que no hayan sido fabricados de manera “injusta”, que no perjudiquen al medio ambiente, difundir los derechos de los trabajadores, etc. Es decir, que se intentan cambiar las diferentes posiciones económicas y sociales a través de etiologías de tipo ético (solidaridad, concienciación, paz, etc.), en vez de denunciar e intentar transformar el mercado laboral a través de reivindicaciones de tipo político, económico, etc. Dicho esto, ¿por qué ha desaparecido el mundo del trabajo en el conocimiento escolar de los 90? Como explicamos en la introducción de este análisis, los conocimientos escolares —que son plasmados en su mayoría a través de los libros de texto—, al igual que los conocimientos de historia de la filosofía, de las ciencias, de la literatura, etc., no son conocimientos basados simplemente en las ideas histórico-filosóficas o de los propios autores que las sustentan y escriben dichos libros. Es el desarrollo social, los conflictos sociales, etc., en fin, los contextos culturales, políticos, económicos, etc., en una parte muy importante, los que plantean problemas a los intelectuales encargados de desarrollar los conocimientos, señalando a estos los rumbos para su solución y argumentación. En definitiva, si queremos comprender el porqué de la desaparición del tópico del trabajo en los textos de los años 90, tenemos que seguir el desarrollo social que dicho trabajo ha ido tomando a lo largo de los últimos treinta años.<sup>43</sup>

#### CONCLUSIÓN: LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES EN RESPUESTA A LOS PROCESOS DE CONTRA-HEGEMONÍA

Siguiendo las explicaciones dadas hasta aquí, las mismas nos han servido para evidenciar por qué ha desaparecido el tópico del trabajo en los libros de texto y material curricular de la década de los 90, toda vez que este conocimiento escolar está inserto e influenciado, en sus lazos dialécticos, por los contextos sociales que le dan forma. Además, dichas explicaciones nos han ayudado también a evidenciar por qué ha surgido una gran cantidad de material curricular dirigido a esos nuevos sujetos históricos (mujeres, inmigrantes, etc.) y a la mejora de las condiciones individuales de los mismos, o sea, la mejora del auto-concepto, de la autoestima, etc. Por tanto, hemos podido observar que los conocimientos que se desarrollan en los libros de texto de la década de 1990 encierran ideales, explicaciones de las características del trabajo, propuestas de organización en las actividades, modos de legitimar el trabajo en la sociedad capitalista, etc., tan diferentes de la década de los 70 y primera mitad de los 80, que no es difícil aceptar que el *currículum* —expuesto de una manera significativa en los libros de texto—, dedicado a la educación moral del alumnado haya sufrido un cambio muy importante en los últimos treinta años. En este sentido, hemos ido explicando a lo largo de estas páginas que las críticas —tanto de corte humanista como político— que se han generado en los años 70 y 80 constituyen uno de los elementos más importantes en la formación de la reforma educativa de los años 90 (LOGSE) y de los conocimientos escolares, pues estos son parámetros de las propias líneas desarrolladas en dichas leyes.

Así, para poder implantarse, la LOGSE intenta dar respuesta a los procesos contra-hegemónicos que se habían generado en las décadas anteriores en las diferentes esferas sociales por parte de los colectivos dedicados a la enseñanza en esos años. Nos parece bastante evidente, por tanto, que la nueva reforma educativa y los conocimientos adscritos a

ella tratan de responder a las demandas de las críticas que se habían gestado en años anteriores para poder legitimarse. Es decir, que en el momento histórico en que se estaba fundamentando la LOGSE, esta tuvo que dar respuesta a dichas demandas de inautenticidad que generaba el control jerárquico escolar de la LGE, si quería quedar legitimada por uno de los principales sujetos sociales en la educación. Así, podemos observar, al tiempo que no nos será difícil reconocer, que las críticas vertidas sobre el control jerárquico y las demandas de autonomía en los años 70 y 80 por parte de los grupos “izquierdistas” que estaban creando las mayores resistencias sobre la LGE, son los aspectos ideológicos sobre los que se afirmará la reforma de 1990. Por tanto, los elementos que en la LOGSE son creadores de su triunfo, a saber, la autonomía, la espontaneidad, la flexibilidad, la creatividad, el juego, etc., están obtenidos claramente del repertorio contra-hegemónico de dichos “grupos izquierdistas” en los 70 y 80 como mecanismo de respuesta a las críticas, para que pueda ser legitimado el nuevo proceso educativo.

El desarrollo de estas dimensiones ha contribuido a conferir mayor atractivo a una ley educativa y unos conocimientos escolares que han incorporado las demandas que en la época eran hegemónicas. De este modo, la LOGSE “... contó con la más amplia legitimación con que haya contado jamás una reforma educativa en España”.<sup>44</sup> En este sentido, damos respuesta de manera parcial a cómo se ha legitimado la relación entre conocimientos escolares y estructura social, pues han sido los actores sociales y educativos quienes han participado en la definición de las políticas escolares y del conocimiento (eso sí, siempre su acción objetivada por un marco histórico concreto) toda vez que sus fuerzas contra-hegemónicas han sido escuchadas y aceptadas en parte, aunque siempre bajo la capacidad desigual de crear, legitimar y difundir esas ideas.

## NOTAS

- <sup>1</sup> En este trabajo se presenta una selección hecha a partir de una investigación de mayor envergadura acerca del análisis del mundo del trabajo dado en los libros de texto. Aquí presentamos las líneas generales de tal investigación. La misma se ha podido llevar a cabo gracias a la “Beca de Investigación Cajacanarias para Postgraduados, convocatoria 2008”, otorgada por la Universidad de La Laguna (ULL).
- <sup>2</sup> Nuestra utilización del concepto de “educación moral” se basa en la definición de los objetivos que los libros de texto se plantean en relación a esta temática educativa. Partiendo de la base de que no puede existir una educación no moral (pues todas las temáticas del conocimiento educativo —ya sea la Lengua, la Historia, las Matemáticas, etc.— transmiten unas concepciones específicas sobre lo que se entiende como deseable en un orden social histórico concreto), el *corpus* de texto seleccionado para el análisis tiene unas características específicas en relación a la transmisión, aceptación y reproducción de dicho orden. En este sentido, concebimos que los propósitos de esta temática reflejan, en su seno, las intenciones que en su momento E. Durkheim trazó para la educación y, de manera más concreta, para lo que él entendía que tenía que cumplir la educación moral. Por tanto, los libros de texto cristalizan la necesidad de construir y socializar al alumnado en una moral social común, como base para intentar vincular a este en un proyecto nacional determinado según la época histórica de que se trate. Así, se intenta fomentar una nueva moral colectiva que posibilite la aceptación de una división social del trabajo, de unas clases sociales, etc., que sean vistas como “justas”, al tiempo que necesarias. A este nivel, este tipo de conocimiento quiere jugar un papel de primer orden para asegurar lo que entienden como una necesaria cohesión social, susceptible de ser reconstruida de las diversas patologías que existen y podrían surgir, puesto que dentro de la propia temática se recogen los debates que, creen, podrán solventar los diferentes problemas sociales. Por último, dada esta definición, sostenemos que ante la diversidad de denominaciones que han surgido para este tipo de conocimiento —educación ética y cívica, educación en valores, para la ciudadanía, etc.— y visto que todas ellas tienen el mismo propósito de base, creemos que las mismas pueden ser unificadas bajo el concepto de educación moral. BOLÍVAR BOTÍA, Antonio, y TABERNER, José: “Introducción”, DURKHEIM, Emil: *La educación moral*, Madrid: Trotta, 2002, pp. 12 y ss.; ZEITLIN, Irving: *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires: Amorrortu, 2001, pp. 290 y ss.
- <sup>3</sup> Nótese que hemos puesto educación obligatoria en los últimos treinta años aún cuando la LGE de 1970 establecía una Educación General Básica (EGB) obligatoria hasta los 14 años de edad, mientras que la reforma educativa posterior, la LOGSE de 1990, aumentó dicha obligatoriedad hasta los 16 años de edad. Teniendo esto presente, hemos decidido acotar el análisis dentro de las franjas de edad que comprenden, dentro de la LGE, los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB, lo que equivaldría en la LOGSE a 6º curso de 3º Ciclo de Primaria, y 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por tanto, no se han escogido todos los cursos de educación obligatoria, sino que hemos acotado el material de estudio sirviéndonos de límite los años en que se impartían los contenidos de Educación Ética y Cívica en la LGE, que son precisamente los de EGB.
- <sup>4</sup> La estructura temporal llevada a cabo para el análisis consta de tres etapas: 1. La primera de ellas ha sido elegida en referencia a los textos preconstitucionales, desarrollados a partir de la caída de la dictadura franquista. 2. La segunda etapa va justo desde 1980 hasta 1990, es decir, desde los libros de texto plenamente constitucionales hasta la llegada de la LOGSE en 1990. 3. La tercera etapa, por tanto, recoge el análisis del material curricular desde 1990, o sea, desde la llegada de la LOGSE. Sin embargo, muchas veces a lo largo de estas páginas, se podrá comprobar que la distinción en etapas se hace según décadas: 70, 80 y 90; se realiza de esta manera por economía de esfuerzos, con el objetivo de no volver constantemente sobre la explicación de las diferentes etapas en que hemos dividido el estudio.
- <sup>5</sup> Esta crítica nos parece que es aplicable a análisis más amplios y en particular al estudio que pretendemos realizar. Por otro lado, tenemos que advertir que la determinación del conocimiento educativo no representa una idéntica naturaleza a la de las ciencias sociales —aunque se encuentre dentro de ellas—, pues existen diferentes lugares de discusión y lucha a nivel escolar que son revertidos hacia ese propio conocimiento. Sin embargo, y en lo que atañe a la educación moral, dicha autonomía epistemológica es más difusa para este tipo de currículo. Las líneas divisorias respecto al contexto en el que surge son más débiles, ya que este conocimiento escolar recoge con mayor ímpetu las diferentes luchas sociales, pues su cometido es socializar estas, en la medida que se entienden como legítimas. “Las ciencias sociales, a pesar de su interés por la autonomía epistemológica, no son nunca totalmente independientes de los contextos intelectuales y lingüísticos en los que elaboran sus esquemas teóricos y conceptuales. Por eso el examen

del concepto científico de cultura implica el estudio de su evolución histórica, directamente vinculada con la génesis social de la idea moderna de cultura. Esta génesis social revela que detrás de los desacuerdos semánticos sobre la justa definición de la palabra se disimulan desacuerdos sociales y nacionales. Las luchas de definición son, en realidad, luchas sociales, puesto que el sentido que hay que darle a las palabras proviene de compromisos sociales fundamentales”. CUCHE, Denys: *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2007, pp. 6 y 7.

<sup>6</sup> Existen varios estudios históricos clásicos que se han consagrado a la historia de la educación, subrayando la posibilidad de analizar el *currículum* como un proceso que refleja las condiciones contextuales en la cual apareció, pero siempre señalando las características autónomas de dicho conocimiento, como ya hemos señalado. Por ejemplo, R. Williams realizó un estudio que hacía hincapié en analizar el *currículum* como un compromiso entre intereses sociales divergentes, en Gran Bretaña en el siglo XIX. WILLIAMS, Raymond: *La larga revolución*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2003. Por otro lado, la necesidad de una referencia al contexto histórico particular en el que aparecen los sistemas educativos, sus ideas pedagógicas y los conocimientos escolares, se desprende igualmente de un trabajo de: DURKHEIM, Emil: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid: La Piqueta, 1982, pp. 35 y ss. Sin embargo, como ha expuesto J. C. Forquin, estos estudios se ocupan de la relación entre contextos y conocimientos, pero no de la pregunta fundamental que él había formulado, que es la que nosotros nos hacemos aquí, es decir, cómo se legitima tal relación. FORQUIN, Jean C.: “La sociología del currículo en Gran Bretaña: Un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización”, *Revista de Educación*, núm. 282, 1987, pp. 12 y 13.

<sup>7</sup> TROTTIER, Claude: “La “nueva” sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?”, *Tempora*, núm. 10, 1987, p. 86.

<sup>8</sup> Son L. Boltanski y E. Chiapello, de quienes recogemos estas explicaciones de la importancia que la crítica tiene para la evolución del capitalismo. Lo que aquí nos interesa destacar para nuestro análisis no es la diferenciación que los autores hacen entre dos tipos de crítica (Artista y Social), sino que su obra está consagrada a explicar cómo se ha legitimado el capitalismo a partir de los últimos treinta años, surgiendo un nuevo espíritu para el mismo, en la medida en que el nuevo orden capitalista ha sido capaz de incorporar y dar respuesta a las críticas (tanto Artista como Social) que se vierten sobre él, desde diferentes frentes que han abierto los actores sociales, así como que el propio capitalismo necesita de esas críticas, no prescindir de ellas, si quiere extraer razones, reconstruidas en bien común, por las cuales merece la pena adherirse a él. BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève: *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal, 2002, ver al respecto la introducción, pp. 33-93.

<sup>9</sup> El concepto de hegemonía manejado en este trabajo es imprescindiblemente gramsciano. Es cierto que en los *Cuadernos de la cárcel* de Gramsci existen importantes evoluciones y variaciones en referencia a la hegemonía, según se trate del contexto histórico-social que el autor esté analizando: el risorgimento, la dictadura fascista, etc. (Se puede consultar ANDERSON, Perry: *Las antinomias de A. Gramsci. Estado y revolución en Occidente*, Barcelona: Fontamara, 1981, pp. 30-59). No obstante, el concepto siempre comprende una dirección ideológico-moral de una clase social, a través de sus intelectuales orgánicos, sobre la propia clase y sobre las clases subalternas. En este sentido, Gramsci desarrolló en su obra uno de sus aportes más significativos que trata sobre la construcción del consenso social en las democracias parlamentarias de Europa occidental. El concepto de hegemonía está totalmente ligado a la dialéctica marxista en el sentido de que privilegia, en todo momento, la contradicción en la vida social. Así, toda actividad económica, política, etc., no tiene por qué estar ligada a una clase fundamental, como puede ser la burguesía, pues en el terreno político la consecución de una ley educativa, por ejemplo, no tiene que ser vista solo desde los intereses de una clase como la burguesa: “... la hegemonía se nutre, igualmente, y se sustenta en las clases no fundamentales, que a lo largo de la historia han intentado el desarrollo de diferentes proyectos hegemónicos propios...”. Esta situación hace que la hegemonía tenga que ser entendida como un proceso, o sea, como un elemento complejo de relaciones sociales que tienen límites y presiones específicas y cambiantes, puesto que la misma necesita constantemente ser renovada, reafirmada, recreada, modificada, etc., ya que es continuamente resistida, desafiada, alterada... Por tanto, en Gramsci, a toda situación histórica de hegemonía de un grupo social se le debe agregar, al menos teóricamente, el concepto de “contrahegemonía” o hegemonía alternativa, que puedan constituir la posibilidad de la transformación social y económica de manera radical, procesos que la hegemonía tiene que contrarrestar constantemente si quiere sobrevivir. Por esto nunca se puede hablar en términos hegemónicos de

causalidad mecánica y pre-determinada de antemano, puesto que la hegemonía se conquista “día a día”, podríamos decir, o lo que no es más que afirmar que, dicha conquista, se construye por la conexión práctica a través de diferentes formas de lucha, incluso de aquellas que en un principio podrían parecer totalmente contrapuestas. Vid. GRAMSCI, A.: *Antología. Selección, traducción y notas de M. Sacristán*, Madrid: Siglo XXI, 2005, pp. 362 y ss.; CABRERA, Blas: “Culturas sociales y cultura escolares en la Sociología de la Educación”, *Tempora*, núms. 17 y 18, 1991, pp. 42 y ss.; WILLIAMS, Raymond: *Marxismo y literatura*, Barcelona: Península, 1980, pp. 130 y 131; MORGERNSTERN, Sara: “A. Gramsci: Hegemonía y educación”, en VV AA, *Socialismo y Sistemas educativos*, Madrid: UNED, 1991, pp. 162 y ss.

- <sup>10</sup> Aunque estos conocimientos están dirigidos a alumnos de diferentes clases sociales, con el propósito de ser lanzados como procesos de socialización con intenciones de homogenización socio-cultural y que por tanto pueden tener determinadas implicaciones ideológicas sobre los mismos, también es verdad que aquellos pueden ser rechazados por los propios actores sociales. Lo sostenido por los manuales escolares, en relación al trabajo, puede ser puesto en cuestión en otros frentes de socialización al que se ve sometido el alumnado, lo cual debe ser tenido en cuenta para el análisis desarrollado aquí. “En nuestra concepción, entonces, todas las sociedades complejas contienen —más allá de lo que una visión globalizadora puede sugerir— diferentes formas de “ser social”, de identidades y situaciones culturales de acuerdo a la diversidad de situaciones sociales que conforman, desarrolladas por y alrededor de la presencia de distintos grupos sociales, más o menos homogéneos, existentes en su interior. A cada situación o existencia social propia y diferenciada le corresponden formas y pautas específicas de socialización, que los mecanismos de socialización, pretendidamente universales, no logran ocultar o superar totalmente. De acuerdo a las características organizativas particulares de cada sociedad, esa diversidad social y cultural tiene que ver con diferencias de clase, género, etnia, generación... Desde esta perspectiva, cada persona está sometida a múltiples procesos de socialización cultural en función de su pertenencia a diferentes grupos primarios y secundarios y al referente homogeneizador representado por los mecanismos de socialización universales perfectamente institucionalizados”. CABRERA, Blas: “Culturas sociales y culturas escolares...”, *op. cit.*, p. 35.
- <sup>11</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 6º EGB*, Madrid: Santillana, 1979, p. 249. La aceptación, sin más, por parte de los manuales escolares de la jerarquía laboral, tiene que entenderse en el sentido de que la misma, en los años 70, es un elemento que no se cuestiona, pues es presentada y justificada en base a la “neutralidad” de los conocimientos técnicos, es decir, la ideología tecnocrática. MIGUÉLEZ, Faustino: “Estructuración de clases y desigualdad: La España de los años 70 y 80”, *Papers*, núm. 33, 1990, p. 26.
- <sup>12</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Ibíd.*, p. 249.
- <sup>13</sup> En este aspecto, el concepto de trabajo en los textos escolares preconstitucionales están interesados en mostrar, en un sentido durkhemiano, la función solidaria de la jerarquía y la división del trabajo, su carácter “normal”, etc., sin analizar las diferentes formas de esa división del trabajo. Así, si bien los obreros están diferenciados de los capitalistas, estos no tendrían objetivos e intereses antagónicos, sino una obra común a completar. THERBORN, Göran: *Ciencia, clase y sociedad. Sobre la formación de la sociología y el materialismo histórico*, Madrid: Siglo XXI editores, 1980, p. 248.
- <sup>14</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 6º EGB...op. cit.*, p. 249 y RAMOS, Antonio (Dir.): *Educación para la convivencia, 6º EGB*, Madrid: Santillana, 1977, p. 41.
- <sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 250; MAÑERO MONEDO, Mariano (Coord.): *Ciencias Sociales 8º EGB. Educación ética y cívica*, Madrid: Anaya, 1980, pp. 34 y 35; RAMOS, Antonio (Dir.): *Ibíd.*, p. 41.
- <sup>16</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Ibíd.*, p. 250 y RAMOS, Antonio (Dir.): *Ibíd.*, p. 41.
- <sup>17</sup> MAÑERO MONEDO, Mariano (Coord.): *Ibíd.*, pp. 34 y 35; ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Ibíd.*, p. 250.
- <sup>18</sup> LÓPEZ NOVO, Joaquín P.: “Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica”, MIGUÉLEZ, Faustino y PRIETO, Carlos (Coord.): *Las relaciones laborales en España*, Madrid: Siglo XXI editores, 1991, pp. 135 y 136.

- <sup>19</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 8º EGB*, Madrid: Santillana, 1979, p. 289. También se pueden encontrar explicaciones de la alienación en los textos de Anaya y Bruño. MAÑERO MONEDO, M. (Coord.): ...*op. cit.*, p. 36; COLOMER VIADEL, Antonio (Dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB*, Madrid: Bruño, 1979, p. 39.
- <sup>20</sup> Vid. ALONSO, Luis E.: “La sociedad del trabajo: debates actuales. Materiales inestables para lanzar la discusión”, *REIS*, núm. 109, 2004, pp. 27 y ss.
- <sup>21</sup> RAMOS, Antonio (Dir.): *Educación para la convivencia, 6º EGB...op. cit.*, p. 42. También se pueden observar las mismas explicaciones en los libros de texto: ABAD, CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 6º EGB...op. cit.*, p. 250; MAÑERO MONEDO, Mariano (Coord.): *Ciencias Sociales 8º. Educación ética y cívica...op. cit.*, p. 36; COLOMER VIADEL, Antonio (Dir.): *Educación ética y cívica, 6º EGB*, Madrid, Bruño, 1979, p. 65.
- <sup>22</sup> LÓPEZ NOVO, Joaquín P.: “Empresarios y relaciones laborales: una perspectiva histórica...”, *op. cit.*, p. 132.
- <sup>23</sup> COLOMER VIADEL, Antonio (Dir.): *Educación ética y cívica, 8º EGB...op. cit.*, p. 39.
- <sup>24</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 7º EGB*, Madrid: Santillana, 1979, p. 263.
- <sup>25</sup> CABRERA, Blas: “Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970”, *Tempora*, núm. 10, 2007, pp. 150 y 151.
- <sup>26</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 80, 8º EGB...op. cit.*, p. 289.
- <sup>27</sup> Mientras que en los 70 el trabajo como tema específico se recoge en los libros de 6º, 7º y 8º en Santillana, Anaya los recoge en los libros de 6º y 8º, y Bruño también en los de 6º y 8º. Por otra parte, en los años 80 Santilla solo habla del trabajo en el texto de 8º, Anaya también y Bruño sigue manteniendo el tema en los libros de 6º y 7º de EGB, pasando otros temas a ser el referente central del *currículum* de educación ética y cívica, como son la organización territorial y autonómica de España, la explicación de la Constitución, el Parlamento, las elecciones, etc.
- <sup>28</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 8º EGB*, Madrid: Santillana, 1984, p. 201; “Todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo...” VVAA: *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB*, Madrid, Anaya, 1984, pp. 124. Esta explicación se puede observar en el propio título del tema dedicado al trabajo en el libro de la editorial Bruño: “El trabajo. ¿Derecho o deber?” MARTÍNEZ, José Mª y Cía.: *Convivir 1. Educación para la convivencia 6º EGB*, Madrid: Bruño, 1987, p. 96.
- <sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 65.
- <sup>30</sup> “Los poderes públicos [...] de manera especial realizarán una política orientada hacia el pleno empleo”. ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 8º EGB... op. cit.*, p. 201.
- <sup>31</sup> ALONSO, Luis E.: “Conflicto laboral y cambio social. Una aproximación al caso español”, MIGUÉLEZ, Faustino y PRIETO, Carlos (Coord.): *Las relaciones laborales en España... op. cit.*, p. 410.
- <sup>32</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 8º EGB...op. cit.*, p. 203. “El estudio es la mejor manera de buscar el trabajo que pueda...” MARTÍNEZ, José Mª y Cía.: *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB*, Madrid: Bruño, 1987, p. 67.
- <sup>33</sup> “Por la libertad sindical los trabajadores tienen el derecho a constituir organizaciones y afiliarse a ellas sin autorización previa”. *Ibíd.*, p. 91. “Dentro de cada empresa o cada sección de una empresa hay una serie de intereses comunes y se plantea una serie de problemas que el trabajador no puede resolver por sí solo. Los sindicatos, las cooperativas laborales y las asociaciones profesionales son agrupaciones de trabajadores creados para la defensa de sus intereses...”. ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 6º EGB... op. cit.*, p. 199.



- <sup>34</sup> VV.AA.: *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB... op. cit.*, p. 124. Consúltense también, respecto a este tema: MARTÍNEZ, José Mª y Cía.: *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB... op. cit.*, p. 65; y ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 8º EGB... op. cit.*, p. 202.
- <sup>35</sup> Nos referimos a los libros de texto de Bruño editados en 1987 con reediciones hasta el año 93 y 94, los cuales empiezan a introducir las nuevas demandas educativas que se estaban realizando.
- <sup>36</sup> MARTÍNEZ, José Mª y Cía.: *Convivir 1. Educación para la convivencia 6º EGB... op. cit.*, p. 96.
- <sup>37</sup> *Ibíd.*, p. 99.
- <sup>38</sup> MARTÍNEZ, José Mª y Cía.: *Convivir 2. Educación para la convivencia 7º EGB... op. cit.*, pp. 65 y 93. Se podrá comprobar, ojeando los propios enunciados de los libros de texto, que los mismos están formulados bajo el imperativo de la diversión. Mientras que en los setenta los títulos de los temas eran: “El trabajo, eje de la vida social”, “Comunidad de trabajo y sindicatos”, o simplemente “El trabajo”, a finales de los 80 son: “¡Qué bonito es trabajar!”, “Don Triky trabaja y se divierte”, o “Quiero participar”. Pero no solo los títulos son llamativos, también los propios ejercicios planteados al alumnado, pues en los textos de estos años existe una gran cantidad de ellos dedicados a juegos clásicos, adaptados al mundo del trabajo, como “El parchís” o “La Oca”, en los cuales se habla de formar grupos de clase, *democráticamente* elegidos, etc.: “¡IMPORTANTE! Este es un juego para realizarlo... con los demás; para divertirnos... con los demás; para llegar a Trykilandia... con los demás. El profesor, junto con un grupo de alumnos, 4 ó 5, elegidos democráticamente, serán los jueces imparciales del juego...” *Ibíd.*, p. 69.
- <sup>39</sup> ABAD CAJA, Julián (Dir.): *Sociedad 7. 7º EGB*, Madrid: Santillana, 1993, p. 188.
- <sup>40</sup> *Ibíd.*, p. 188.
- <sup>41</sup> *Ibíd.*, p. 189.
- <sup>42</sup> WILLIAM RAMOS, Jennifer: *Derechos laborales. 3ª Ciclo de Primaria y Secundaria*, Barcelona: Intermón, 2003.
- <sup>43</sup> LUKÁCS, George: *El asalto a la razón*, Barcelona: Grijalbo, 1972, p. 3.
- <sup>44</sup> CABRERA, Blas: “Política educativa en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970...”, *op. cit.*, p. 168.