

## Determinantes económicos y sistema educativo

Alfonso García Martínez  
*Universidad de Murcia*

**RESUMEN:** Se plantea en este artículo la compleja articulación entre los procesos educativos y las realidades económicas de nuestras sociedades. Una relación de perfiles poco netos, sobre todo si se tiene en cuenta la relativa autonomía de que disfruta una institución que, como la educativa, pugna por desarrollar valores y opciones vitales que, en muchos casos, chocan frontalmente con los imperativos que rigen las relaciones económicas. Esta relación problemática se ve agravada por los intentos de configurar una educación basada en una percepción tecnocrática de la eficiencia, y orientada al sometimiento a los intereses económicos que prevalecen en el sistema económico de mercado.

**ABSTRACT:** The article proposes the complex articulation between the educational processes and the economical realities of our societies. This is a relation of not very nets profiles, specially if we consider the limited autonomy in an institution that, as the educational one, strives to develop scales of values and vital options that, in many cases, run into the imperatives which govern economical relationships. This problematic relationship is worsed by the attempts to shape an education based in a technocratic perception of the efficiency, aimed at the subjection to the economical interests which come to prevail in the market system.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Economía Política, Interes social, Ideología, Trabajo, Historia.

**KEY WORDS:** Education, Political Economy, Social interest, Ideology, Work, History.

### 1. INTRODUCCIÓN

En un ya famoso párrafo de su obra *La Ideología Alemana*, K. Marx (1972) venía a enunciar lo que posteriormente ha configurado el substrato de todos los debates sostenidos en torno a la influencia de los **elementos materiales**, es decir

los factores de la producción económica, sobre los elementos no-materiales o espirituales de la vida social en cualquier tipo de sociedad. Aunque, si hemos de ser respetuosos con la precisión terminológica, de lo que Marx habla no es estrictamente de la influencia sino de la **relación** existente entre ambos planos de la existencia social.

Que esta relación denote una influencia, una preponderancia o una determinación es algo que sólo puede establecerse una vez efectuado el análisis del funcionamiento de los distintos componentes que configuran la vida social y, en especial, de este conjunto diverso que configuran los llamados “intereses materiales” (Marx, 1970: 35). Lo que literalmente dice Marx es que,

<< Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época o dicho en otros términos la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es al mismo tiempo su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas.>>

En este párrafo Marx apunta directamente a lo que M. Dobb (1970: 10) considera como uno de los “problemas centrales del materialismo dialéctico”, esto es, las relaciones entre la *infraestructura* material y la *superestructura* de las ideas y el espíritu; este tema será objeto de ulterior tratamiento y de reelaboraciones en los escritos marxianos, especialmente en su *Contribución a la Crítica de la Economía Política* (1970) y, sobre todo, en *El Capital* (1972). Así, en el “Prefacio” de la *Contribución a la Crítica de la Economía Política* sostiene que:

<<El modo de producción de la vida material *condiciona* el proceso de la vida social, política e intelectual en general. No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia.>> (1970: 37. Subrayado nuestro).

Hasta qué punto alcanza esa determinación es lo que ha constituido el capítulo central de los más arduos debates desarrollados en torno a la relación entre *infraestructura* (realidad económica) y *superestructura* (realidad cultural).

Desde la perspectiva marxista, que un modo de producción determinado consiga la estabilidad en el transcurso de su existencia implica que la producción material haga coincidir la *conciencia* con lo que proponen los “productos espirituales” (culturales), de modo que quienes detentan los “medios de producción

espiritual” (*mas media*, educación, medios culturales, religión, etc.) encuentren un terreno abonado por las relaciones sociales generadas por la producción material (Fernández Enguita, 1986).

De este modo se niega que los hombres y mujeres de esa sociedad acepten el sistema porque se les *eduque* para ello, puesto que en ese caso sería la conciencia quien determinaría la existencia, como sostiene, por ejemplo, en el ámbito educativo la corriente *pedagógica*. Ello no significa, sin embargo, que se niegue la coincidencia genérica en las mismas manos de los medios de producción tanto materiales como espirituales; lo que se rechaza es que estos últimos sean capaces *por sí solos* de explicar el carácter dominante de una ideología.

Dicho de otro modo, los medios de producción “espirituales” (incluido el sistema educativo) contribuyen al mantenimiento del proceso de producción en la forma que analizaremos posteriormente, incidiendo en la *misma* dirección que la apuntada por la realidad económica; reforzando, pues, la conciencia que ésta genera y que se intentará hacer pasar como la única posible en tanto que proceso o producto “*natural*”, negando en consecuencia su *historicidad*.

## 2. LA EDUCACIÓN CONSIDERADA COMO UNA MERCANCÍA

Hablar de mercancías supone adentrarse en el terreno de la Economía Política. Sin que, dentro de los límites obligados de esta exposición, sea posible abarcar el amplio espectro de esta disciplina, se hace preciso introducir algunas definiciones que permitan contrastar si la categoría de *mercancía* tiene algo que ver con la Educación y sus productos. Pero, al mismo tiempo, las mercancías no surgen de cualquier tipo de actividad sino de un trabajo específico, el *trabajo productivo*.

Como podrá observarse, las categorías de la Economía Política remiten sucesivamente a otras y, ciertamente, éstas no son intuitivamente asimilables. Se hace, por tanto, difícil en una breve presentación profundizar en ellas; corremos, así, el riesgo de simplificar o incluso oscurecer su significado aún más. Para superar estos escollos solicitamos al lector que recurra, en su caso, a la bibliografía de referencia.

### 2.1. Trabajo productivo y trabajo improductivo

Dos grandes tendencias se han enfrentado en el análisis del trabajo productivo: el marxismo y los economistas burgueses. No obstante es necesario indicar que la segunda tendencia lo ha hecho para “enterrar” tal categoría junto con el marxismo.

Las notas características del *trabajo* productivo en la posición marxista serían, a grandes rasgos, las siguientes:

- a) El trabajador cambia su fuerza de trabajo por capital, no por renta.
- b) La producción de mercancías genera un valor que no es equivalente al de la fuerza de trabajo empleada, sino que produce una *plusvalía*.

Las características del *trabajo improductivo* pueden deducirse, por tanto, por vía negativa respecto de las enunciadas. No obstante, el espectro de trabajadores incluidos en la categoría de improductivos es tan amplio y heterogéneo (desde el clero al policía, pasando por la prostituta y el enseñante), que existen dificultades reales para lograr una clasificación plenamente satisfactoria. Con más razón si tenemos en cuenta que entre las profesiones que incluye no todas juegan el mismo papel. Simplificando al máximo, podría decirse que la característica esencial del trabajo improductivo sería que no produce mercancías ni, por tanto, plusvalía.

En cualquier caso, esta separación del *proceso productivo* no impide su *necesidad* para el capital en su *proceso de reproducción*, es decir, en la esfera de la comercialización de las mercancías producidas, proceso que es mucho más amplio que el de producción. Así, aún sin crear riqueza directamente, el trabajo improductivo, en su acepción más restrictiva, participaría en la distribución de las mercancías.

Pero además, en la definición del trabajo improductivo se hace preciso tener en cuenta la propia definición de mercancía. En efecto, las *mercancías* no son en sí mismas cosas u objetos sino *productos* que tienen un valor intrínseco proporcionado por la objetivación de un tiempo de trabajo abstracto determinado. En consecuencia, se configuran como tales en tanto en cuanto su valor es reconocido *socialmente* (a través de su *precio* en el *mercado*) y son directamente intercambiables.

La otra posición respecto del trabajo productivo e improductivo la mantiene los denominados economistas apologeticos o burgueses. Para los primeros (históricamente) de entre ellos la diferencia existente entre trabajo productivo y trabajo improductivo puede expresarse, según Altvater y Freerksisen (1977: 46), del siguiente modo:

<< todo trabajo que, dentro del sistema de producción burgués, permite el mantenimiento o acrecentamiento de su base, el capital, puede ser llamado productivo, mientras que todo trabajo que no es necesario en el marco del sistema de producción burgués puede ser llamado improductivo.>>

Desde el punto de vista de la economía burguesa “moderna” (Samuelson, 1973), ante la necesidad del capitalismo de asumir e integrar los servicios que

antes fueron considerados como improductivos, se convierte en inconsistente toda distinción entre trabajo productivo y trabajo improductivo, generando como categoría alternativa la noción de *renta nacional*: todos en el Estado moderno participan de las rentas que producen los empresarios. No hay, pues necesidad de diferenciar entre trabajadores productivos e improductivos, pues todos venden sus “servicios” a cambio de una fracción de renta. Dicho de otro modo, el único realmente productivo es el empresario. Sólo falta a esta teoría afirmar la necesidad “natural” de su existencia.

## 2.2.- La mercancía educativa

Las lagunas e indefiniciones presentes en la teoría marxista del trabajo productivo son obvias y como hemos visto en la definición de mercancía presentan amplias dificultades que generan diferenciaciones importantes dentro de la Economía Política marxista. Una de las piedras de toque de estas diferenciaciones la constituye la consideración o no de los servicios (entre ellos la educación) como mercancías.

Desde la posición restrictiva que hemos enunciado anteriormente, la respuesta a si hemos de considerar la educación, en tanto que servicio, como una mercancía sería en el mejor de los casos que estamos efectuando un “abuso de lenguaje”. No obstante, desde el punto de vista de la *forma mercancía*, que no se identifica con productos materiales, habría que considerar que la educación se cotiza en el mercado al igual que otras cosas que no proceden de ningún trabajo productivo, tales como el amor, la imagen, la amistad, etc. (Carnoy, 1986). En consecuencia, la educación aparece como un bien económico de consumo que puede ser incorporado tanto a la producción como al mercado. Y, en cuanto al carácter productivo del trabajo educativo, ¿qué decir de los enseñantes de las empresas capitalistas de enseñanza, como mínimo?

Profundizando un poco más en el análisis de estas inconsecuencias teóricas, podemos apreciar que la laguna que representa el escaso estudio de la naturaleza de los servicios en el propio Marx viene mediatizada, como expresamente se dice en *El Capital* por la “débil extensión” y por la insignificancia, en comparación con el conjunto de la producción, que *en ese período* alcanzaban tales servicios entre los que incluye a “artistas, oradores, actores, enseñantes, físicos, curas, etc.”.

En la actualidad muchos de esos trabajadores improductivos son asalariados y perciben una remuneración en base a la renta (funcionarios del Estado). Pero el desarrollo de servicios prestados directamente por empresas capitalistas (v.g., la enseñanza privada) pone nuevamente en cuestión el carácter improductivo de los

mismos. Incluso marxistas como Berthoud (1974) y Colliot-Thelene (1977) ponen en cuestión la noción misma de trabajo productivo como tal:

<<A nivel de generalidad, *la noción de trabajo improductivo no tiene sentido*: la expresión de trabajo productivo utilizada aquí por Marx no designa por lo tanto una categoría especial de trabajo oponiéndose a la otra. El adjetivo “productivo” no especifica un nuevo concepto que se distinguirá del concepto general de trabajo humano. Sólo hace *cualificar* un elemento ya distinguido del proceso de trabajo, “la actividad personal del hombre o trabajo propiamente dicho”, que es llamada productiva en relación al papel puramente pasivo, entregado a su iniciativa, de los otros elementos del proceso: el medio y el objeto de trabajo.>> (Colliot-Thelene, 1977: 47).

En consecuencia, se podría afirmar que la educación como servicio (estatal o privado) es un acto útil que, sin embargo, no se materializa en un objeto tangible que revele su eficacia y, por tanto, puede ser considerada como un valor de uso puesto que es un objeto de consumo. Adquiere, pues, los rasgos de la *forma mercancía*.

### 3.- LA IMPORTANCIA DE LAS MODIFICACIONES HISTÓRICAS

Tres grandes procesos han venido a modificar (Gough, 1977) las condiciones históricas concretas sobre el análisis del carácter productivo o improductivo del trabajo. Estos serían:

- a) El crecimiento de los gastos del Estado de los que una parte, como los gastos de sanidad y educación, son en la actualidad un componente importante del salario real y entra por ello en la reproducción del capital variable.
- b) El crecimiento del número de trabajadores del comercio y de la distribución que incluye el personal ejecutivo, de información y de venta, los consejeros financieros, etc.
- c) El crecimiento de los productos destinados a la satisfacción de necesidades consideradas como “superfluas” o no-esenciales, estimulado por empresas capitalistas o por otros agentes sociales más difusos.

Lagrangre (1977: 199) abunda sobre estas variaciones acaecidas y sostiene que el crecimiento numérico de capas sociales tales como las de los técnicos, los ingenieros, los asalariados de los servicios de educación, sanidad, información y comercio “ha planteado de forma nueva el problema de la relación de estas capas sociales con las clases fundamentales de la sociedad, y no se puede, sin pasar por alto la realidad, tratarlas como capas parasitarias”. Lo cual supone que, en la evolución histórica, se ha producido una importante modificación no sólo de *status* sino también de incidencia en la realidad económica.

En este mismo orden de razonamiento y como resultado de su reformulación de las nociones de trabajo productivo y trabajo improductivo, Baran (1968) introduce una matización importante, coincidente en parte con las tesis de Habermas (1984), cuando afirma que,

<< Los científicos, los físicos, los artistas, los profesores y otras personas ocupadas en tareas parecidas, viven del excedente económico, pero proporcionan un trabajo que, lejos de desaparecer, en un orden social racional sería multiplicado e intensificado a un grado sin precedente.>> (Baran, 1968: 32)

Tesis que, en el marco de las sociedades post-industriales, parece que tiende a cumplirse aún cuando quede por determinar si éstas constituyen o no un caso de “orden social racional”. En esta nueva situación y en relación con el sistema productivo, la educación adquiere un papel relevante en la medida en que proporciona los conocimientos y habilidades (y valores) precisas a *cada* sector social a efectos de su comportamiento e inserción en todos los escalones del sistema social. Es así como se explica, por ejemplo el ascenso de la tecnocracia al “poder en el seno de la clase burguesa por una posición dominante esencialmente en el plano ideológico y cultural.” (Lagrange, 1977: 209). Otra cosa diferente es saber en qué medida la extracción social de los tecnócratas se corresponde con los poseedores del capital (Bowles y Gintis, 1976). Pero, en tanto que capa social, puede ser definida como aquella que detenta *el saber*. En todo caso, las modificaciones acaecidas no pueden ser consideradas como marginales:

<< La educación no es solamente la cualificación de la fuerza de trabajo. Pero, progresivamente, en la medida que el capitalismo requiere trabajadores cualificados a escala de masas, la educación no es ya un servicio individualizado, sino realmente una producción de conocimientos reproducibles a gran escala.>> (Lagrange, 1977: 211).

### 3.1.– La ciencia como fuerza productiva

Todas estas modificaciones han conducido a análisis diversos acerca de la función productiva de la ciencia entre los que destaca la *teoría de la ciencia como fuerza productiva*. Esta teoría refleja ciertamente la aparición de un fenómeno real cual es el creciente carácter científico de la producción. En opinión de Altavater y Freerkuisen (1977: 54), sin embargo, su explicación y sus límites estriban en que:

<< Como la “producción” de fuerzas de trabajo cualificadas y altamente cualificadas, por un lado, y los resultados científicos explotables desde el punto de vista capitalista, por otro, pueden limitar el desarrollo de las fuerzas producti-

vas y el proceso de acumulación, el capital y el Estado, en tanto que “capitalista colectivo ideal”, están obligados a adaptar escuelas y escuelas superiores, de forma creciente, a las necesidades cuantitativas en fuerzas de trabajo y en resultados científicos. Esto no implica por tanto que las escuelas y escuelas superiores sean sectores productivos o la ciencia productiva en sí.>>.

Esta aserción se corresponde con la tesis subyacente en la obra de Habermas (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, donde parece confundirse la necesidad de la ciencia y de la formación para el sistema capitalista con su carácter estrictamente productivo. Con esta “unificación” de los sectores productivo y formativo se podría afirmar tanto que todos son “proletarios”, *stricto sensu*, como que todos los que han pasado por el sistema educativo poseen capital bajo la forma de “capital humano” (concepto éste estrictamente ininteligible, tal y como pone de relieve C. Lerena (1989: 287 y ss.).

#### 4. LA FUNCIÓN SOCIAL DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Dentro del complejo de relaciones que el sistema educativo mantiene con el sistema productivo –relación de dependencia en general– aquél ha de cumplir determinadas funciones que completarían los intereses de éste. En este orden de cosas, Lerena (1989) sostiene que las tareas asignadas al sistema escolar por el sistema productivo dominante serían.

<< Por una parte y hasta cierto punto, trata de uniformizar, de homogeneizar, de unificar, estableciendo un consenso básico y mínimo en virtud de un proceso continuado de imposición e inculcación de hábitos intelectuales y morales comunes a todos. Por otra parte, y siguiendo el imperativo de su lógica de funcionamiento, dicho sistema contribuye a diversificar, diferenciar, seleccionar, jerarquizar a la población que le está sometida ya que ésta constituye el flujo llamado a alimentar una forma determinada de división social del trabajo.>> (Lerena, 1989: 331–332).

En consecuencia el sistema de enseñanza, desde los presupuestos del sistema productivo cumple, como mínimo, una función social relevante:

a) formar la fuerza de trabajo, a los diversos niveles requeridos por la producción. La gradación del sistema de enseñanza no responde, por tanto, a factores de edad sino de ubicación futura en el proceso de producción. Así, crea las bases para la futura división de trabajo, adaptándola a las necesidades cambiantes de la economía y actuando como una agencia de empleo de acuerdo con el sistema credencialista. Es en este sentido que la enseñanza aparece para algunos autores (Carnoy, 1986) como una mercancía en tanto que producto añadible al trabajo, como capacitación y especialización productiva.

b) inculcación de la ideología dominante. La educación constituye la institución más importante, en tanto que sistema permanente (y *obligatorio* hasta cierto nivel) de transmisión de normas y valores a los miembros más jóvenes de la sociedad. Valores y normas que los conforman para asumir su papel en la producción aceptando las reglas sociales establecidas y que internalizan en el sujeto la sumisión al proceso de selección y jerarquización primero escolar y luego social.

Se hace preciso, no obstante, señalar que este doble proceso no se efectúa como una copia respecto de la estructura y la práctica del trabajo, sino que adquiere unos perfiles propios que son producto, entre otras cosas, de la confusión imperante dentro del sistema educativo entre división *técnica* (plazas de trabajo existentes) y división *social* existente de esas plazas de acuerdo con los intereses del sistema productivo) del trabajo. Es con esta *reproducción* de la división social del trabajo como se hace factible la transformación de las cosas manteniendo invariable la estructura de las relaciones sociales.

## 5. LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO REPRODUCCIÓN

Parece indudable que la influencia del factor económico en la determinación de la Política Educativa, como reguladora del sistema educativo, es *globalmente* decisiva, en tanto en cuanto el sistema de enseñanza responde de manera general a las necesidades del sistema social en el que se ubica. En función de ello, tanto ideológica como económicamente su organización –Política Educativa– responde a los patrones diseñados por la Política Económica. De otro modo no se entendería la existencia de selección o *numerus clausus* que arruina por completo la teoría del “capital humano” de Goblot (1967).

Respecto a esta cuestión es de agradecer la afortunada puntualización de K. Kosic (1967: 189) cuando señala que

<< Desde luego el sistema de las categorías económicas reproduce en el plano intelectual la estructura económica de la sociedad, y se puede descubrir lo que es la economía realmente distinguiendo lo que son las formas reificadas y mistificadas o las apariencias exteriores necesarias de la economía, y lo que es la economía en el sentido propio del término. La economía no es solamente producción de bienes materiales, sino la totalidad del proceso de producción y reproducción del hombre en tanto que ser histórico-social. La economía no es solamente producción de bienes materiales, sino también producción de relaciones sociales en cuyo seno se realiza la producción.>>

Igualmente es cierto que, a lo largo de la historia del sistema educativo, se han producido cambios en el *modo* de influencia de los factores materiales sobre

los sistemas de enseñanza y que la evolución de las sociedades modernas implicará todavía, a no dudarlo, una mayor modificación. Pues si entendemos la Política Educativa como la consecuencia de esa adecuación a los nuevos rumbos de las condiciones materiales, las variaciones que en aquella se produzcan habrá que entenderlas o bien como ajustes menores o bien como cambios sustanciales, según el grado y la orientación de las mismas.

Desde el campo educativo dos son las respuestas fundamentales que se apuntan respecto de la caracterización de las relaciones entre la Política Educativa y el sistema productivo.

*En primer lugar*, nos encontramos con aquellos autores (Carnoy, 1974; Apple, 1986; Giroux, 1983) para quienes se produce una *autonomía relativa* de los sistemas que forman parte de la *superestructura*, lo que constituiría un fuerte freno a la determinación ejercida por la *infraestructura*, creando no sólo capacidades de decisión autónoma sino, además, generando una importante influencia en la configuración de las decisiones que afectan a la propia infraestructura económica, como resultado de la “producción de relaciones sociales” que señalaba Kosic.

*En segundo lugar*, se localizan quienes consideran que la determinación de la Política Educativa por parte de los factores económicos es prácticamente absoluta, no dando opción a una seria incidencia de los componentes de la superestructura en el comportamiento de la base material. Esta posición que, en el ámbito educativo, ha consistido en la negación de los conflictos y contradicciones generadas por y en el seno del sistema educativo ha coincidido con lo que se ha dado en denominar como *teorías de la reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1972; Baudelot y Establet, 1976; Bowles y Gintis, 1976; Lerena, 1989, ...). Estas teorías parten, desde perspectivas diversas, de asignar a las instituciones educativas una función *meramente* reproductora de las condiciones sociales existentes. En este terreno, la crítica “radical” de la escuela viene a coincidir con los análisis funcionalistas que niegan las diferenciales existentes entre educación y trabajo.

## 6. ¿REPRODUCCIÓN SIMPLE O COMPLEJIDAD HISTÓRICA?

Sin embargo, la función asignada a la organización educativa (reproducir las relaciones de clase desiguales) no se ejecuta de manera lineal sino que se ve sometida a las mismas contradicciones que todo el sistema que la sustenta. Por esta razón no es aceptable la tesis de una correspondencia mecanicista entre realidad económica y educación, sino que consideramos oportuno analizar sus relaciones como mediadas conflictualmente por la existencia de las contradicciones sociales y los conflictos que engendran.

En efecto, por tomar un ejemplo significativo, al mismo tiempo que el sistema educativo debe responder a las necesidades que la jerarquización de los centros productivos impone, se ve forzado –incluso normativamente– (García, 1994, 1997) a la difusión de valores democráticos (igualdad de acceso y de oportunidades) que por escasa que sea su aplicación (desigualdad real de acceso a la escuela) están en condiciones de generar conflictos sociales ante su *incumplimiento*, especialmente en los centros de trabajo.

No podemos hablar, por tanto, de linealidad sino de relaciones inestables que son especialmente patentes en el “aparato de producción ideológica” de la sociedad burguesa, con mayor motivo cuando éste tiene como principal herramienta de trabajo la *reflexión* (Carr y Kemmis, 1988) sobre las condiciones de existencia a todos los niveles.

Que esa acción reflexiva sea ineficaz y frustrante (Subirats, 1990) o, tal vez, lo suficientemente fecunda como para hacer avanzar el complejo de relaciones sociales que configuran nuestras sociedades es algo que se verá en el propio proceso histórico del sistema educativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALTVATER, E. y FREERKHUISEN, (1977): “Sobre el trabajo productivo e improductivo”. *Crítica de la Economía Política* nº 3. Barcelona: Fontamara.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.
- BARAN, P. (1968): *Economía Política del crecimiento*. México: F.C.E.
- BARAN, P. y SWEEZY, P. (1968): *El Capitalismo monopolista*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BERTHOUD, A. (1974): *Travail productif et productivité du travail chez Marx*. París: Maspero.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (1972): *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S y GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- CARNOY, M. (1974): *Education as Cultural Imperialism*. Nueva York: David Mckay.
- CARNOY, M. (1986): “La dialéctica de la educación y el trabajo”, en M.

- Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y Sociología de la Educación*. Madrid: Akal.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría Crítica de la Educación*. Barcelona: Martínez Roca.
- COLLIOT-THELENE, C. (1977): "Contribución a un análisis de las clases sociales. Uso y abuso de la noción de trabajo productivo". *Crítica de la Economía Política* nº 4. Barcelona: Fontamara.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1986): "Texto y contexto en la educación. Para una recuperación sociológica de la teoría materialista de la ideología", en M. Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y Sociología de la Educación*. Madrid: Akal.
- GARCÍA, A. (1994): "Educación democrática, sociedad democrática y comunicación". *Revista de Pedagogía Social*, nº 9, Enero; pp. 159-171.
- GARCÍA, A. (1997): "La escuela y la exclusión", en J.R. Bueno (Dir.), *Exclusión e intervención social*. Valencia. Nau Llibres. Pp. 55-69.
- GIROUX, H. (1987): *Theory and resistance in education*. Londres: Heinemann Educational Books.
- GOBLOT, E. (1967): *La barriere et le niveau*. París: PUF.
- GOUGH, I. (1977): "La teoría del trabajo productivo e improductivo en Marx". *Crítica de la Economía Política* nº 3. Barcelona: Fontamara.
- HABERMAS, J. (1984): *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid. Tecnos.
- KOSIC, K. (1967): *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Grijalbo.
- LAGRANGE, H. (1977): "Técnicos y tecnócratas". *Crítica de la Economía Política* nº 3. Barcelona: Fontamara.
- LERENA, C. (1989): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid. Círculo de Lectores.
- LERENA, C. (1986): "Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión", en M. Fernández Enguita (Ed.), *Marxismo y sociología de la Educación*. Madrid: Akal.
- MARX, C. (1970): *Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Madrid: Alberto Corazón.
- MARX, C. (1972): *La Ideología Alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- MARX, C. (1972): *El Capital*. Madrid: EDAF.
- POULANTZAS, N. (1979): *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. París: du Seuil.
- SALAMA, P y VALIER, J. (1976): *Una introducción a la Economía Política*. Barcelona: Fontamara.

SAMUELSON, P. A. (1973): *Economics: Winds of Change. Evolution of Economic Doctrine*. Nueva York: McGraw Hill.

SUBIRATS, F. (1990): “¿La educación en el futuro?”. *El País*, Madrid, 12-9-90, p.14.

SWEEZY, P. (1969): *Teoría del desarrollo capitalista*. México: F.C.E.