
Ideología, educación y políticas educativas

por Jesús HERNÁNDEZ GARCÍA

Universidad de Oviedo

1. Aproximación al concepto de “ideología”

Como ocurre con otros términos propios de las denominadas “ciencias humanas”, el concepto de “ideología”, aparte de emplearse en contextos discursivos y lingüísticos muy diversos, o quizás por ello mismo, pues es en la pragmática del discurso donde las palabras van adquiriendo su valor más inmediato y pergeñando su sentido y su valor de interacción dialógica y comunicativa, es semánticamente un término de gran espectro semántico. Incluso, como señala García Carrasco (1985, 58), bien que reiterado en el “discurso cultural contemporáneo”, su ámbito de referencia no queda suficientemente definido ni en Marx ni en el discurso sociológico. El mismo autor, a renglón seguido, entiende en el término tres vertientes significativas fundamentales: ciencia de las ideas, pensamiento deformador-deformante y concepción del mundo.

Fue Destutt de Tracy, del grupo de los “ideólogos” y autor de la obra *Elementos de ideología*, quien, a finales del siglo XVIII, acuña el término para referirse a la nueva “ciencia de las ideas”, que busca indagar el origen de las mismas y su relación con la inmediata realidad. A partir de aquí, el término va adquiriendo también el sentido de pensamiento irreal o utópico. La concepción moderna de “ideología” se debe, sin embargo, fundamentalmente a Marx, quien entiende, por una parte, que la conciencia es desde un comienzo un producto social —no es la conciencia del hombre la que determina su propio ser, sino que es el ser social lo que sirve para determinar su conciencia— y, por otra, que las representaciones sobre el ser humano y sobre el mundo están estrechamente entreveradas con la actividad material. En Marx, en quien subyace, asimismo, la relación entre pensamiento y realidad, la ideología sería en buena parte ese conjunto de representa-

ciones que tiene el ser humano, sus propias formas de conciencia social. Ocurre que, cuando se piensa ideológicamente, se percibe y se reconoce mal la auténtica realidad, se llega a una falsa conciencia, a concepciones falsas o representaciones distorsionadas de la misma realidad que nos circunda. Además, las ideas de la fuerza dirigente, no sólo material, también intelectualmente hablando, son, asimismo, y en cada época histórica, las ideas dominantes. Escribe, así, Puelles, que la ideología en Marx conlleva dos significaciones: «como “falsa conciencia” y como “enmascaramiento” de la realidad» (Puelles, 1987, 43).

Por su parte, Mannheim concibe, por ejemplo, que las ideas no son sin más productos de mentes imaginativas, piruetas creadas en el vacío, sino que amanecen dentro de un estilo de pensamiento que se ha gestado socialmente y que depende de una determinada realidad social. Basándose en Marx, Weber y Dilthey, Mannheim establece y desarrolla una doble clasificación de los sistemas ideológicos: las “ideologías”, propias de las clases que miran al pasado, interesadas en mantener el “status quo”, y las utopías, propias de las clases inferiores, cuyo interés era superar el estado de la organización social. Es más, para él, el concepto “ideología” refleja un descubrimiento surgido del conflicto político: «los grupos dominantes pueden estar tan ligados en su pensamiento a los intereses de una situación que, sencillamente, son incapaces de percibir ciertos hechos que vendrían a destruir su sentido de dominación»

(Mannheim, 1987, 35). Mannheim entiende que el pensamiento utópico, aunque puede generar un decidido aliento para impulsar el cambio, carece de verdad objetiva; una verdad que tampoco tienen las “ideologías”. Ideologías y utopías no son, pues, sino perspectivas limitadas, parciales y unilaterales, sesgadas. Mannheim intentará sentar los pilares de una “sociología del conocimiento” que permita construir una visión rigurosa de la historia del pensamiento.

En relación con la formulación de la ideología por parte del marxismo y de Mannheim, Jerez (1990, 299), por ejemplo, señala que, en lo concerniente a la utilidad social, en el marxismo se busca sobre todo la eficacia política del análisis ideológico, mientras que en Mannheim supone un método de investigación de la sociología y de la historia científicas.

En todo caso, la ideología, sin duda con componentes de lo ya señalado, se puede concebir también, entonces, en un sentido amplio de “Weltanschauung”, como una visión de la realidad, como una concepción del mundo, no científica, normalmente compartida y con influencia en el propio obrar, como «un conjunto de contenidos de pensamiento de una persona o grupo (...), necesario para la justificación (o que son justificación) de la dirección de la praxis humana (individual y/o social)» (García Carrasco, 1985, 67). Flórez, por su parte, señala que las ideologías son las cosmovisiones que, en relación con la vida cotidiana, buscan sustituir a las grandes cosmovisiones míticas y religiosas, por lo

que «lo peculiar de la ideología interpretada de esta forma es el ser una llamada a la acción sobre el mundo que proclama la teoría y la práctica por la mediación del discurso racional» (Flórez, 1986, 62).

La ideología puede también entenderse, pues, como una estructura, sistema o urdimbre de valores, de creencias y de principios que puede permitirnos un entendimiento o interpretación del mundo, que permite buscar una acción social y política determinada y que, en último término, puede ordenarse hacia la conquista y legitimación del poder. En este sentido, como apunta Fullat (1994, 163-164), la ideología es representación del mundo que funciona como creencia y que puede conllevar estas características: es simple opinión, no discurso científico; sirve para pseudolegitimar el poder y la dominación; genera expectativas en quienes creen en ella; es práctica, en el sentido de que tiene consecuencias en la vida social; valora la realidad (el marxismo, la clase social; el liberalismo, el egoísmo) y dinamiza la acción. Y, en todo caso, su eficacia quizás dependa sobre todo del sentimiento y de la emoción que pueda suscitar (González Hernández, 1999, 20).

2. Ideología y educación

Sin duda, ambos conceptos están y han estado siempre estrechamente vinculados, relacionados. En este sentido, por ejemplo, no hemos de olvidar, entre otras cosas, que en el discurso educativo o pedagógico, cualquiera que sea, subyace siempre un discurso de carácter ideológico, cuando no ocurre que es éste el que

realmente sustenta, justifica o genera el primero; ni que, y en cuanto no podría concebirse una educación neutral y aseptica, «la educación es un fenómeno ideológico» (Santos, 2002, 31) que conlleva un discurso y una acción de naturaleza eminentemente ideológicos; o que, finalmente, en la “política educativa”, la “ideología” llega a adquirir un valor de singular relevancia, cuando no la impregna por completo.

En este orden de cosas, aunque indudablemente entran también otros componentes de los considerados, es el último concepto de ideología señalado el que quizás aquí más pueda interesar, por cuanto toda política, en general, y, en particular, toda “política educativa”, se ampara, se realiza y se justifica en una determinada visión del mundo, en una concepción de lo real, como decíamos, no científica, normalmente compartida y con influencia en el propio obrar, en la actuación del hombre y del grupo; que puede, como opción política constituida de poder, proyectarla en la sociedad mediante los propios mecanismos que el mismo poder, incluso el no legitimado, le proporciona. Como bien señala Ortega (1989, 46), la “política educativa”, viene primariamente dirigida y condicionada por la perspectiva ideológica del poder político dominante.

A lo largo del tiempo, sabemos incluso cómo los diferentes grupos políticos han pugnado por ejercer su dominio en el campo de la educación al socaire y adoptando como resortes sus particulares concepciones y perspectivas. Especialmente

en los dos últimos siglos, sabemos también que cada una de las corrientes intelectuales o sociales en general, resueltas a veces en poder político, alcanzado de uno u otro modo, se han afirmado en sus posiciones y modelos ante la educación y la cuestión escolar —conociendo, además, el poder ideológico del mismo poder pedagógico— mediante la asunción y el amparo de una u otra ideología; tenidas, además, en cada caso, como verdad y señora frente a la supuesta falsedad de las otras. Es más, como ya escribía Chico en los años de nuestra transición política, incluso la primera consecuencia que se desprende de cualquier sistema ideológico «es la precisión de organizar y estructurar un sistema pedagógico que le ayude a configurarse conforme al ideal que se propugna como preferente y en función al cual se pretende ordenar la sociedad entera» (Chico, 1978, 529).

Cualquier poder político se inviste, o se enmascara, de ideología y, por supuesto, también la “educación” concreta que propone o despliega cualquier gobierno afirma, o cree afirmar, sus cimientos en una determinada ideología, para, a partir de ahí, encaminarse a la consecución de sus fines específicos. Las ideas acordes con la visión del mundo que se abraza desde la autoridad investida de poder institucional son, pues, guías de la acción y de la actualización de “políticas educativas” concretas que afectan hondamente a toda la sociedad. Además de que tales “políticas educativas”, sabiendo del espacio privilegiado y singular que la educación es para tal fin, pueden ser también

fuentes de difusión e inculcación de la propia ideología en la que se sustentan. Los grupos políticos e ideológicos estructuran y asientan, así, sus actuaciones y programas educativos en los pilares y los presupuestos ideológicos que les proporcionan sus propias concepciones; y además, en no pocos casos, la ideología incluso «enmascara el carácter de instrumento de la dominación social» (Yapur, 1975, 28).

Dentro del concepto de ideología en el que nos estamos moviendo en estas líneas, señalábamos ya antes cómo, entre otros, Fullat indicaba como uno de sus rasgos el hecho de que las ideologías son “opiniones”, creencias, convicciones, que no se fundan realmente en ninguna verdad científica; y también el hecho de que sirven para generar expectativas, además de motivar y, a menudo, también exacerbar los sentimientos, las emociones y hasta las pasiones. Es más, para Revel, por ejemplo, la ideología es «una construcción a priori elaborada antes de y pese a los hechos y los derechos, es lo contrario de la ciencia y la filosofía, de la religión y de la moral» (Revel, 2000, 60); pues la ciencia acepta las decisiones de la experiencia y la ideología las rechaza, la religión emana de la fe y la ideología busca hacer perfecto el mundo y, mientras que la moral respeta al ser humano, la ideología sólo reina para “destrozarle”. En este sentido y dentro de este contexto, incluso históricamente, no es en absoluto difícil comprobar, aparte de los intereses más o menos legítimos que puedan subyacer en un determinado momento, cómo las diferentes opciones políticas, y también socia-

les, suelen entender las concepciones, representaciones o “visiones” que se oponen a la suyas no sólo como faltas de verdad, sino también de justicia, mientras que las propias las entienden como justas y siempre verdaderas.

De modo general y teniendo sólo como referencia la educación y la “política educativa”, destacaremos brevemente algunos rasgos que aquí nos interesan en relación con las dos ideologías o las dos grandes cosmovisiones que en mayor medida, y desde una concepción y una perspectiva puramente actuales, alimentan y alienan la mayoría de las opciones políticas en las sociedades y en los países democráticos como el nuestro: el socialismo y el liberalismo.

Antes de ello, podríamos, sin embargo, recordar la matización de Revel (2000, 50) de que, mientras el socialismo sí se puede considerar ideología, el liberalismo, por el contrario, no. Para el autor francés, el liberalismo no es ideología, entre otras cosas, por cuanto no es una teoría que esté basada en conceptos previos a toda experiencia, tampoco un dogma invariable y ajeno al curso de las cosas y a los resultados de la acción, sino más bien un conjunto de observaciones sobre unos hechos que ya han acontecido, que ya se han producido.

Liberalismo. A partir de premisas más o menos latentes o explícitas en el pensamiento de “ilustrado”, el liberalismo se ha ido configurando a partir del siglo XIX como una de las cosmovisiones esen-

ciales que han nutrido y espoleado el pensamiento sociopolítico hasta hoy. Cierto es, sin embargo, que, fiel siempre al Estado de derecho, las corrientes liberales, históricamente y en determinados momentos, se han escorado más a la derecha o a la izquierda (Fermoso, 1989, 83); por lo que, bajo la misma etiqueta “liberal”, se han ido cobijando, a menudo coexistiendo, tendencias, si no contrarias, al menos diversas: desde las más extremas fundadas en un conservadurismo y en un capitalismo sistemático, en el que, por ejemplo, se sublima el funcionamiento absoluto de las leyes del mercado; hasta la consideración de un liberalismo con mayor inclinación hacia las cuestiones sociales. En todo caso, el liberalismo prefiere «apostar al mérito desplegado por cada individuo para mejorar las cuestiones públicas, y la educación entre ellas» (Santarrone y Vittor, 2004, 8).

Respecto del propio ámbito educativo, las concepciones liberales alientan una educación en la que, tanto en lo que se refiere a la dirección y control de la estructura y del sistema educativo como a la extensión y democratización escolares —con seria preocupación por el gasto público, no obstante—, se rechaza el monopolio del Estado, nunca asistencialista. También es cierto, no obstante, como señala Gómez Pérez, que ello no implica en absoluto que rechace que «la sociedad sea educada por el Estado. La paradoja se entiende: el liberalismo deja que la sociedad sea educada por el Estado porque el Estado es él» (Gómez Pérez, 1977, 102). Por supuesto, el liberalismo

ampara la libertad de enseñanza, una expresión de amplio abanico semántico bajo la que se cobijan realmente diversas “libertades de enseñanza” (Embuid, 2000, 231): libre iniciativa para la creación de centros (de enseñanza privada), en cualquier nivel; derecho a la elección de los padres para elegir escuela, pública o privada, etc. En todo caso, los centros pueden y deben llegar a competir para atraer alumnos. Se piensa, así, que la competencia y el mercado constituyen el mejor modo de elevar la calidad de la educación. Escribe Whitty:

«La preferencia por introducir mecanismos de mercado en la educación, derivada en parte de una predilección por la libertad de elección de centro como un bien en sí mismo, también se fundamenta en la convicción de que la competencia produce mejoras en la calidad de los servicios que se ofrecen» (Whitty, 2000, 98).

En este sentido, el amparo que la enseñanza privada tiene dentro de las concepciones liberales puede originar incluso centros educativos de élite. Y aunque no de élite, el liberalismo acepta por antonomasia la mayor eficacia de lo privado, también de la enseñanza, frente a lo público y estatal. De ahí que, en el pensamiento liberal, la escuela privada salga en ventaja en aspectos como la calidad y la gestión.

En las sociedades democráticas occidentales más desarrolladas, los gobiernos de tendencia liberal suelen cumplir, sin

embargo, o apoyar principios como el de igualdad de oportunidades, buscando alentar el desarrollo educativo y social de cualquier ciudadano. Se pretende, así, a que todo alumno tenga garantizado un puesto escolar gratuito en la enseñanza obligatoria, y la posibilidad, de acuerdo con su esfuerzo y capacidad, de que pueda acceder a estudios superiores; incluso con una política de becas, siempre considerada insuficiente, sin embargo, por parte de quienes más las necesitan. De hecho, hoy en día, en la mayoría de los países occidentales, incluso en aquellos regidos por gobiernos neoliberales, se suele aceptar, en mayor o menor grado, un régimen de intervención estatal para limar disfunciones socioeconómicas; poniendo en muchos casos especial énfasis en lo referido a la educación.

Asimismo, en el liberalismo, la educación no ha de perder nunca su perspectiva “productivista” de imbricación con el desarrollo económico. Tanto es así, que las reformas educativas impulsadas por los gobiernos liberales suelen primar la idea de competitividad, con las miras puestas siempre en la productividad, por lo que la calidad de la educación se mide por el éxito escolar, «pero también por la pertinencia de la enseñanza en un mundo laboral en plena evolución» (Carnoy, 2001, 101-102). El neoliberalismo más radical puede acentuar, sin embargo, muchos de los rasgos señalados, llegando a entender incluso la educación como mero valor de mercancía.

La libertad de cátedra, la autonomía de los centros para utilizar sus recursos,

el respeto a la individualidad, la competencia entre el alumnado, la selectividad del sistema, la diversidad de opciones y el pluralismo ideológico y social suelen ser también principios de la escuela de corte liberal. Padres, alumnos y, en general, la comunidad educativa pueden, asimismo, tener participación democrática en los centros a través de los cauces correspondientes.

La escuela pública no ha de ser, en todo caso, y en principio, confesional, sino laica y neutral tanto en aspectos religiosos como políticos; si bien, y de acuerdo con los padres, puede impartir contenidos y valores de carácter religioso. A veces puede abogar también por la educación cívica y en valores. Quizás pueda ocurrir, no obstante, como señala Escolano, que «un positivismo liberal, pretendidamente neutro y “laico” —tómese este calificativo en su acepción más amplia—, al relativizar las ideologías, puede conducir a ciertas formas de descompromiso ético y de frivolidad deshumanizadora» (Escolano, 1983, 428).

Socialismo. Lo entendemos aquí de modo general como la ideología que en mayor o menor grado ha nutrido y nutre el pensamiento de las diversas corrientes u organizaciones político-sociales que de uno u otro modo se han amparado bajo esta denominación; bien que es fácil advertir las grandes distancias y matices que median en todos los sentidos entre unos y otros tipos de socialismo: desde el real o radical, de base dogmática y doctrinaria implantado en la antigua Europa

del Este, el comunismo que, bajo diversas denominaciones, convive en las democracias occidentales, o el socialismo, hasta la socialdemocracia, que linda ya con las tendencias liberales de aliento social. Al igual que ocurre con el liberalismo, no es, pues, nunca posible su reducción a clichés estereotipados.

Obviamente, las ideas socialistas se han resuelto y se resuelven de diferente modo en el extremo de los regímenes comunistas y de base marxista que en el de los partidos socialistas moderados y democráticos de Occidente; donde, sin duda, al igual que las liberales, sus ideas han contribuido también al desarrollo en todos los sentidos de nuestras sociedades, propugnando, además, una serie de valores de raíz social que hoy día se asumen como propios de los sistemas democráticos.

Como sabemos, el pensamiento socialista y el movimiento obrero tienen históricamente su origen moderno en las transformaciones económicas y sociales del siglo XIX como reacción natural contra los excesos del capitalismo y los abusos del liberalismo económico. En los escritos de Marx, no se alude a la educación de forma extensa. Sí se consideran, por ejemplo, que la educación y la enseñanza han de abarcar la formación intelectual, física y técnica (politécnica). Así, en una de las medidas que se anuncian en el *Manifiesto* para que el proletariado se valga del poder para ir despojando del suyo a la burguesía, se lee: «Educación pública y gratuita de todos los niños. Prohibición del trabajo infantil en las

fábricas bajo su forma actual. Régimen combinado de la educación con la producción material, etc.» (Marx y Engels, 1976, 46). Remitiendo a Owen, se muestra, así, claramente la idea de la intrínseca relación que siempre han de tener educación intelectual y trabajo material y productivo, la unidad dialéctica de trabajo intelectual y manual, la educación por el trabajo. La educación también aparece, por ejemplo, en la tercera de las *Tesis sobre Feuerbach* (Marx y Engels, 1985, 107).

En cualquier caso, a partir de las premisas ideológicas del marxismo, se han ido formando las diversas concepciones socialistas sobre la educación y alzado, también en nuestros días, las voces contra la denominada “escuela capitalista” de corte liberal o burgués. Se tiene la conciencia de que, en el mundo occidental, la educación y la escuela, clasistas, han sido causas de desajustes sociales, con sus implicaciones económicas, morales e ideológicas. Los autores de inspiración marxista o socialista (Gramsci, Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, Carnoy, Apple, Lerena, Fernández Enguita, etc.) conciben de este modo la escuela en términos de su significación social y política; como reproductora de un orden social, económico, cultural e ideológico; como un modo de consolidar el dominio de las clases dominantes y de reproducción de esa consolidación. A tal efecto, son significativas las palabras que Baudelot y Establet ponen en el prefacio de la edición española de *La escuela capitalista en Francia*:

«Es probable que algunos rasgos sean comunes a todas las escuelas capitalistas del mundo: división en dos redes [formación técnico-profesional, formación “intelectual”], separación escolar que aísla la escuela de la producción, dominio de la ideología burguesa (...).

La escuela capitalista va unida al capitalismo y debe desaparecer con él aunque su transformación no sea cosa fácil. La fusión del trabajo productivo y de la enseñanza, la abolición de las dos redes de escolarización, colocar en puestos de mando a la ideología proletaria son el blanco en la mira de la escuela socialista» (Baudelot y Establet, 1976, 7-8).

El siguiente texto matiza y resume, asimismo, muy bien la crítica a la escuela capitalista:

«Como aparato ideológico dentro de un Estado capitalista se suele asignar al sistema de enseñanza la función de transmitir la ideología dominante. A esta función tradicional, y en las etapas avanzadas del capitalismo, se le añade la de dar a la fuerza de trabajo las calificaciones y conocimientos que exige el mercado de trabajo. A estas dos funciones se le incorpora (...) una función discriminatoria directamente clasista (...): la “cultura” y las calificaciones más elevadas quedan reservadas por el sistema de enseñanza a las clases dominantes, sirviéndoles como un instrumento más, y nada despreciable, de domina-

ción» (Elejabeitia y Fernández de Castro, 1977, 1).

Sin que se pretenda llegar a “colocar en los puestos de mando a la ideología proletaria”, el socialismo moderado de los países democráticos acepta los principios de libertad y respeto de la individualidad humana, y manifiesta sus posiciones sobre una educación como un bien al que han de poder, por igual, acceder todos los seres humanos. Se aboga, así, por la escuela igual para todos, obligatoria y gratuita en sus primeros niveles —la conquista de la gratuidad y de la obligatoriedad son un mérito indudable de la izquierda, aunque aparece ya como premisa en el pensamiento de algunos ilustrados de aliento liberal—; por la perspectiva de alcanzar una auténtica igualdad de oportunidades mediante la oferta adecuada de puestos escolares y una política suficiente de becas; por la escuela participada y cogestionada democrática y corresponsablemente; por la escuela neutra y laica; por la relevancia que, junto a los contenidos científicos y disciplinares, ha de tener la educación cívica y en valores, etc.

Asimismo, el pensamiento socialista considera que la escuela ha de ser esencialmente pública, a cargo del Estado, asistencial e intervencionista, y que ha de estar bajo su control, procurando escaso o ningún margen para la creación de centros privados, confesionales o no, que se entiende son más “negocio” que “educación”. En último término, en el camino de este socialismo democrático está también sin duda la «busca de la libertad, la jus-

ticia y la dignidad del hombre y quiere conseguir estos objetivos a través de la educación» (Dietrich, 1976, 346).

3. Ideología, políticas educativas y educación en el nuevo siglo

Es indudable, como afirma Medina, que «tanto la actividad política como la actividad jurídica o administrativa de la educación son momentos de un mismo proceso que arrancan de la decisión política, en función de ideologías e intereses» (Medina, 1994, 128). Además, es también históricamente cierto que, de acuerdo con las breves referencias que hemos señalado de ambas concepciones, cuando predomina la visión conservadora o liberal, reaparecen los aspectos referidos a la libertad, al rendimiento, a la disciplina, a la eficiencia, etc.; mientras que, cuando prevalece la izquierda ideológica, se alzan cuestiones como la equidad, la participación, el acceso a la educación, la formación en valores, etc. No es menos cierto, sin embargo, que, en nuestro país y en los países de nuestro entorno, las políticas educativas de uno y otro signo, en los últimos lustros, han ido paulatinamente asumiendo posiciones propias, en principio, de la cosmovisión contraria. Como bien recuerda Puelles (1999, 194), diversas cuestiones educativas que antaño fueron objeto de la “guerra escolar” (obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, por ejemplo) son asumidas hoy de forma natural por las políticas educativas de distinto sello ideológico.

No podemos entrar ahora en el debate de si se han ido o no limando algunas

aristas de una u otra cosmovisión; de si una u otra han ido o no perdiendo por el camino parte de sus señas de identidad históricas para asumir principios o conquistas de la concepción contraria —como, en lo que a la educación concierne, hemos ido ya entreviendo—; o de si las dos ideologías opuestas históricamente conservan o pueden conservar o no todo su prístino vigor, especialmente quizás en tres de los temas cruciales de la educación que, tanto desde su perspectiva teórica como política, señalaba ya Sharp (1988, 110) hace tiempo: contenido, control y acceso. Sea como fuere, lo cierto es que en los países de nuestro ámbito, se ha ido instalando una especie de capitalismo o neocapitalismo con ribetes sociales que, acen tuando, según los casos, una u otra tendencia ideológica, y al socaire a menudo de designios supranacionales, hacen que las concepciones previas de uno u otro signo barnicen a menudo su propia esencia; frecuentemente más para conquistar o conservar el poder que para afrontar los retos del nuevo siglo, muy distinto en todos los sentidos del que aún no hace una década hemos dejado en el camino.

Sin duda, los últimos años del siglo anterior y los primeros de este nuevo siglo XXI en que ya nos movemos han procurado y aún nos siguen procurando —a veces con una celeridad tal que hace difícil su comprensión y su completa asimilación en todos los órdenes, tanto desde una dimensión individual como social— una serie diversa de fenómenos y de circunstancias que, a la vez que han ido cambiando perspectivas, están también modi-

ficando nuestro mundo y haciendo variar nuestro propio contexto existencial y vital en múltiples aspectos. Sin querer extendernos en ello, pues es un tema recurrente en los estudios sociales de nuestro tiempo, sí hemos al menos de recordar que fenómenos como la globalización, la llamada sociedad del conocimiento y de la información, el avance vertiginoso, y asombroso, de las nuevas tecnologías, los flujos migratorios —convertida hoy ya la emigración en un fenómeno más sistemático y estructural que meramente coyuntural y episódico, que conlleva sin duda «la generación de grandes desafíos a la convivencia en las democracias occidentales como principales países receptores» (Blanco, 2006, 41)—, el consecuente cruce cultural resuelto en diversidad, multiculturalismo o interculturalismo, el auge de un nuevo liberalismo, la crisis económico-financiera y de otros órdenes de los llamados “estados de bienestar”, la consecuente pérdida de confianza (económica, político-social, institucional...) de los ciudadanos, la creciente conciencia ecológica, un cierto auge también en la de toma de conciencia y de la propia acción de la sociedad civil, los supranacionalismos y un largo etcétera están indudablemente redimensionando el entorno tradicional de nuestra existencia, cuando no creando uno muy diferente, multiplicando las perspectivas en todos sus prismas, con sus propias aristas, haciéndonos incluso repensar las formas de conocimiento, buscar un nuevo sentido vital y social y condicionándonos, en suma, a todos a nuevos factores, a nuevos condicionantes y a nuevas variables, muy dispares a veces de las

que nos circundaban no hace aún tanto tiempo. Al hilo de todo ello, o quizás más bien por ello, nuestra sociedad se está haciendo cada vez mucho más compleja y nuestro mundo cada vez más confuso y lleno de incertidumbre (Ochoa, 2006, 67).

Por todo ello también, muchas de las viejas premisas quizás se estén agotando, apagando, y quizás sea más necesario que nunca que hoy en día, y en lo que a la educación concierne, las “políticas educativas”, sustentadas en una u otra ideología, que lleven a cabo nuestros políticos hayan de enfrentar nuevos y decisivos retos para este nuevo siglo que estamos empezando a hollar. Sin duda, en este sentido, a la vez que entrañan buena parte de esos importantes desafíos, pueden ir también alumbrando el camino de la educación las cuatro ideas nucleares del conocido informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; aspecto éste que se ha de convertir sin duda en esencial en nuestro tiempo por cuanto, entre otras cosas, representa «de manera genuina los ámbitos externo e interno de la educación de la responsabilidad con sentido democrático» (Tourrián, 2006, 227). Sin olvidar, no obstante, tampoco, como se viene repitiendo desde hace tiempo, que esa educación, que ha, asimismo, de servir para aprender a aprender, ha ya de contemplarse indefectiblemente a lo largo de toda la vida del ser humano, con todo lo que ello implica; entre otras cosas, la formación para la utilización racional de las nuevas tecnologías de la información —

en la que, por ejemplo, la “red” forma ya parte ineludible de nuestro propio y peculiar proceso de aprendizaje individual (Hartley y Bendixen, 2001)—, y la necesidad de una «participación crítica responsable para reaccionar ante las nuevas transformaciones y los desajustes que la nueva situación produce» (Naval, 2008, 25).

La concreción y el éxito mismo de lo que no dejan de ser, sin embargo, alentadoras ideas que sirven para guiar los fines, incluso para impulsar los medios, pasa a nuestro entender por las acciones específicas e inmediatas que las “políticas educativas” de uno u otro aliento viertan, entre otros aspectos, en relación con cuatro cuestiones que, con atinado criterio, hace ya algunos años señalaba Braslavsky (1997) como esenciales en la educación de nuestro tiempo: eficiencia, calidad, equidad y participación.

En el horizonte educativo de este siglo que se nos acaba de abrir, estas cuatro cuestiones, a menudo tan íntimamente imbricadas e interrelacionadas de forma necesaria, han de ser, sin duda, asumidas como prioritarias y nucleares, con independencia de la opción político-ideológica de los gobernantes que, democráticamente, accedan al poder; pues si bien es cierto que las dos primeras (eficiencia y calidad) fueron esgrimidas antaño como divisas sobre todo de la ideología liberal y conservadora, y las dos últimas (equidad y participación) como bandera de la ideología socialista, en nuestros días, todas ellas han de constituir, sin duda, cuatro

pilares que unos u otros políticos de la educación han de afrontar decididamente y con responsabilidad para, más allá de las orejeras ideológicas, adaptarlos convenientemente a los nuevos tiempos en pro de la educación y de la sociedad.

La eficiencia —que a nuestro entender tiene que ver en último término con el verdadero valor que, sobre todo a medio y largo plazo, la educación aporta a la sociedad, en todos los órdenes, y no sólo en el más puramente económico— ha de ser una impronta que en estos momentos, a la par que ha de exigirse a sus “políticos de la educación”, sea de la ideología que sean, exige esa misma sociedad: gestionar adecuadamente los recursos públicos de toda índole para que la educación rinda a la sociedad lo que la sociedad le presta es condición ineludible de toda “política educativa” que se precie de tener validez y de ser valiosa. Ni que decir tiene que en la educación se sustenta buena parte del desarrollo y progreso de cualquier país (Hanushek y Wossmann, 2006), ni que, como “bien de inversión”, implica unos costos de los que se esperan determinados beneficios (Cohen, 2002). Estos beneficios, sin embargo, si bien se pueden y se suelen traducir a menudo casi exclusivamente en términos de desarrollo y rentabilidad, y aun si queremos cayendo en el optimismo pedagógico que ya nos enseñaron los ilustrados, han de tener una alcance y una proyección superiores, tanto de carácter individual como social.

Sin duda, la eficiencia ha de ser uno de los retos que, más allá de su ideología,

han de afrontar los “políticos de la educación”, y requiere unas “políticas educativas” alentadas por el rigor, la seriedad y el conocimiento exhaustivo de los recursos, las condiciones y los fines que se persiguen; sin olvidar nunca, no obstante, que el destinatario de esa educación es el propio ser humano.

Por otra parte, a los viejos problemas de siempre, el vértigo de nuestro tiempo que decíamos antes suma otros muchos que, con frecuencia, por no saber afrontarlos con decisión, hacen que a menudo se vea seriamente afectada la calidad educativa. La mejora de esa calidad en nuestro país, en todos los niveles, es sin duda uno de los desafíos que ya no admiten espera, sea cual sea la ideología o la cosmovisión socioeducativa que impregne el poder político. En nuestro país, no bien valorado en este sentido, como sabemos, en todos los informes internacionales de los últimos años, conseguido no hace tanto el sueño ilustrado de la educación obligatoria, universal y gratuita hasta una edad adecuada, es absolutamente perentorio dirigir las miras a elevar los índices de la calidad de la enseñanza. Sin obviar los indudables esfuerzos realizados y los logros conseguidos en múltiples aspectos de la educación española en los años de la democracia, sabemos también que no es menos cierto que nuestro nivel educativo sigue por debajo del nivel de otros países de nuestro entorno (Noda, 2002, 202) y el fracaso escolar sigue, asimismo, siendo muy preocupante en un país que se precia de ser uno de los más avanzados del mundo.

Pero la calidad no es siempre, en absoluto, cuestión de recursos económicos. Baste recordar, por ejemplo, cómo, por la despreocupación y la desidia de la “política educativa” española de una u otra tendencia, la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, que siempre ha estado considerada en boca de todos, también de nuestros “políticos educativos”, como un aspecto esencial para mejorar la enseñanza en este nivel, ha “malvivido” durante cerca de cuarenta años gracias a una legislación arcaica y a unos medios precarios, hasta que la Orden ECI/3858/2007 pone al menos las bases para una nueva formación mediante un máster dentro ya de las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero los ejemplos podrían multiplicarse: la falta de alicientes y la desorientación de buena parte del profesorado, su pérdida de autoridad moral, la farragosa y multiplicada legislación educativa, la cada vez más abundante burocratización, las constantes modificaciones curriculares, la “disgregación”, “dispersión”, “fragmentación” o “federalización” de la enseñanza española, sin que a veces sirvan de anclaje los pretendidos criterios de “unificación”, etc., son, entre otras muchas, cuestiones que a menudo en nada ayudan a mejorar la calidad de un sistema educativo con demasiadas fallas en su subsuelo.

Sin duda, la educación, en sí misma, ha de estar siempre en crisis, en su sentido más prístino de cambio. Es más: es incluso una necesidad que así sea. Como un organismo vivo, ha de moverse, de

adaptarse y de mudar; y, como una cadena sin fin, a unos problemas resueltos, le seguirán indefectiblemente otros nuevos sin resolver, pero el propio sistema ha de ser lo suficientemente previsor y flexible para asumirlos y para que, lejos de que cada uno de ellos merme su capacidad, sirvan para alentar la mejora de la enseñanza en todo los aspectos. En caso contrario, caminaría tan apartada de la sociedad que nunca podría alcanzar sus fines más encomiables. Ahí, lejos de cualquier discurso más o menos sesgado ideológicamente por unos u otros, está el verdadero andamiaje de la calidad; bien que no dejamos de reconocer la dificultad de su definición y de su concreción conceptual [1], por una parte, así como la dificultad del planteamiento y de la validez de sus posibles indicadores, por otra. Además de ser en nuestros días un término que, por tan repetido de forma vana y por su amplia extensión, acaba muchas veces por convertirse en una expresión gastada que termina por prostituirse y por perder casi todo su valor referencial.

En todo caso, las “políticas educativas”, sea cual sea su sustrato ideológico, han de procurar dirigirse siempre hacia las mayores cotas, hacia los mejores logros; y los encargados de definir las y de llevarlas a cabo, sean de la tendencia que sean, han, ineludiblemente, de afrontar este reto si se desean fundamentar con rigor las bases necesarias para la educación que requiere el nuevo siglo.

Pero, obviamente, la calidad y la eficiencia —antaño, decíamos, divisas de la

ideología liberal— tienen que ser compatibles con la equidad en la educación, marchamo del pensamiento socialista. Es más, creemos que la calidad y la eficiencia educativas han de ser tales de modo especial y singular por mor y razón de la equidad. Las posibilidades reales de acceso para todos —con independencia de cualquier otra variable o condición de tipo económico, social, cultural, geográfico, etc.— a una educación de calidad ha de ser, sin duda, una meta ya irrenunciables de cualquier “política educativa”, sustentada en la concepción que se sustente, en todo Estado de derecho, moderno y democrático. Sobre todo cuando el concepto de equidad no puede ser siempre y en todos los casos completamente equiparable con el concepto igualdad: en una sociedad tan compleja como la nuestra y cada vez más diversa, múltiple y multiforme en todos los sentidos, la equidad ha de implicar y suponer también «actuar justamente teniendo en cuenta las diferencias y obrando diferentemente según sea el caso ante el que nos encontramos» (Altarejos, 2003, 176).

Ahí está otro de los verdaderos retos que, con independencia de su ideología, han de afrontar los políticos de la educación en este nuevo siglo; sin caer en absoluto en la idea de que apostar de modo decidido por la equidad educativa ha de conllevar indefectiblemente mermas forzadas en la eficiencia y en la calidad de la educación.

Ahora bien, equidad, calidad y eficiencia pueden beneficiarse sin duda de la

participación educativa. Si, como, por ejemplo, considera Ardoino, podemos estimar en la educación «una dimensión de la sociedad global, que tiene por principal objeto preparar al hombre para desarrollar y utilizar de modo óptimo sus condiciones de existencia» (Ardoino, 1980, 276), esa sociedad global, cualquiera que sea, pero más en una sociedad democrática —porque es sobre todo en un contexto democrático donde la participación alcanza su auténtico relieve y afirma todo su valor—, ha de participar, de intervenir de algún modo en esa educación tan esencial para la persona y para la vida humana; entre otras cosas, para garantizar el propio derecho a la educación. La participación, como cuestión política, en el sentido de criterio o de principio político-educativo que en democracia ha de conllevar intrínsecamente cualquier posición ideológica, ha de formar, pues, parte de un estilo democrático cuya acción o actuación ha de tener un carácter instrumental al servicio de la actividad educativa y de los fines del propio sistema.

En todo caso, si, de modo general, podemos decir que la acción política tiende al bien común, y si podemos decir también que el principio de la participación social y democrática en educación se ha de estimar hoy como necesario e incuestionable en las “políticas educativas” de una sociedad libre y democrática, sin duda la participación, aparte de su valor propio, se ha de entender valiosa para aquello de lo que y en lo que se participa, es decir, la propia educación (Hernández García, 2001, 64-65). No en balde, ade-

más de poder coadyuvar a la consecución de la equidad en todas sus facetas y a la corrección de las posibles disfunciones que pudieran darse en este sentido, diversas teorías señalan también que la participación de la sociedad en las decisiones educativas y en su gestión supone un importante factor de calidad en el ámbito de la educación (Delgado, 1997, 105). Asimismo, como también se ha señalado a menudo, «las políticas educativas que quieran mantener una eficiencia externa e interna alta (...) deben permitir la participación de los grupos sociales que se consideren necesarios para poder explicar mejor las expectativas sociales respecto de la educación» (Gutiérrez Moar et al., 2001, 11).

De ahí, por tanto, que podamos considerar la participación como un problema que también han de acometer decididamente las “políticas educativas” de nuestro tiempo que lleven a cabo unos u otros, y como un importante desafío que esas mismas políticas, amparadas en el sello ideológico que se amporen, ha de afrontarse en una sociedad moderna y democrática. Más cuando, «en la organización democrática, la participación es la vía legal por la que se presta o se retira el consentimiento hacia un proyecto educativo y se garantiza la responsabilidad de los miembros de una comunidad social» (Tourrián, 1996, 280).

Sea, pues, como fuere, desde el discurso ideológico que se estime en democracia, siempre que sea legitimado por la sociedad, la “política educativa” que se

realice por éstos o por aquéllos, al socaire de una u otra cosmovisión, y lejos de otros intereses a veces espurios, ha de realizar sus acciones y reformas pertinentes con las miras puestas siempre en la educación que requiere en verdad en nuestro tiempo una sociedad avanzada y compleja; abordando con rigor una educación en la que, creemos, la eficiencia, la calidad, la equidad y la participación han de poder convertirse en sus verdaderas señas de identidad y en los fundamentos necesarios e ineludibles para, a su través, lograr también una sociedad cada vez mejor, más justa, más libre y más solidaria. Y todo ello, independientemente del consenso o del disenso educativo, ambos posibles y legítimos en una sociedad democrática; si bien es cierto, como señala Puelles (2006, 81), que, en lo que atañe a la educación y a la enseñanza, si se quiere que los modelos y las reformas perduren, son necesarios la transacción y el consenso en los aspectos fundamentales.

Y al hilo de todo lo señalado, no se ha de olvidar, por último, que nuestros gobernantes y políticos, abrigados por una u otra ideología, han de comprender también y valorar el nuevo e ingente valor que la educación y la enseñanza han de adquirir en estos nuevos tiempos acechados por la incertidumbre y la complejidad que decíamos; y de saber, asimismo, como bien señala Tedesco, que, «en la medida en que la información y el conocimiento constituyen cada vez más las variables claves de la distribución del poder, el control de su producción y de su distribución se convierten en el ámbito

donde se desarrollan y se desarrollarán los conflictos sociales más significativos» (Tedesco, 2004, 19).

Dirección para la correspondencia: Jesús Hernández García. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. C/ Quintana, 30, 1º, 33009, Oviedo. Tfno.: 985105062. E-mail: jhdzg@uniovi.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 21. V. 2009.

Notas

[1] Aguilar (2003, 45-47), por ejemplo, ofrece la siguiente tipología de significados de calidad: calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, calidad de los objetivos, calidad de los factores implicados en la enseñanza, calidad e indicadores, calidad y democracia, calidad y gestión.

Bibliografía

- AGUILAR, L. (2003) Las definiciones de calidad en educación: ubicuidad, ambigüedad, discurso, *Tarbiya*, 32, pp. 31-50.
- ALTAREJOS, M. (2003) La equidad, fundamento ético para una educación intercultural, *Estudios sobre Educación*, 5, pp. 173-180.
- ARDOINO, J. (1980) *Perspectiva política de la educación* (Madrid, Narcea).
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia* (Madrid, Siglo XXI).
- BLANCO, C. (2006) Las migraciones internacionales y su impacto social. La integración y sus modelos, en VVAA, *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia), pp. 41-64.
- BRASLAVSKY, C. (1997) Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas, en FRIGERIO, G.; POGGI, M. y GIANNONI, M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación* (Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas), pp. 29-40.
- CARNOY, M. (2001) El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 101-110.

- CHICO, P. (1978) Cultura y educación en el socialismo y en el liberalismo, *Educadores*, 99, pp. 529-539.
- COHEN, E. (2002) Educación, eficiencia y equidad; una difícil convivencia, *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, pp. 105-124.
- DELGADO, F. (1997) *La escuela pública amenazada. Dilemas en la enseñanza* (Madrid, Popular).
- DELORS, J. (coord.) (1996) *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana-UNESCO).
- DIETRICH, T. (1976) *Pedagogía socialista. Origen, teorías y desarrollo de la concepción marxiana de la formación* (Salamanca, Sígueme).
- EMBED, A. (2000) *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI* (Madrid, Tecnos).
- ELEJABEITIA, C. de y FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1977) El sistema educativo y el cambio político, *Cuadernos de Pedagogía*, 34, pp. 1-9 (CD).
- ESCOLANO, A. (1983) Educación y pluralismo ideológico, **revista española de pedagogía**, 161, pp. 419-431.
- FERMOSO, P. (1989) Educación y políticas educativas, en ESTEVE, J. M. (ed.) *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa* (Málaga, Universidad de Málaga), pp. 81-106.
- FLÓREZ, C. (1986) Modernidad y posmodernidad. La función del saber en una sociedad avanzada y sus repercusiones en educación, *Studia Paedagogica*, 17-18, pp. 61-76.
- FULLAT, O. (1994) *Política de la Educación. Politeya-Paideia* (Barcelona, Ceac).
- GARCÍA CARRASCO, J. (1985) Ideología y discurso pedagógico, en CASTILLEJO, J. L.; COLOM, A.; ESCÁMEZ, J.; GARCÍA CARRASCO, J.; MARÍN, R.; SANVICENS, A.; SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. *Condicionamientos sociopolíticos de la educación* (Barcelona, CEAC), pp. 55-69.
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1977) *Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza* (Madrid, Dossat).
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1999) Hacia una conceptualización de Política de la Educación, en GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (coord.) *Políticas de la Educación* (Murcia, DM), pp. 15-32.

- GUTIÉRREZ MOAR, M. C.; LORENZO, M. M.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. y SANTOS, M. A. (2001) La calidad como eje de la evaluación de las políticas educativas, en NUÑEZ, L.; ROMERO, C.; CRUZ, R.; GONZÁLEZ FARA- CO, J. C.; LÓPEZ NOGUERO, F.; LLERENA, L. y ROME- RO, J. (eds.) *VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Evaluación de Políticas Educativas* (Huelva, Universidad de Huelva), pp. 1-15 (CD).
- HANUSHEK, E. A. y WOSSMANN, L. (2006) Does early tracking affect educational inequality and performance? Differences-in-differences evidence across countries, *Economic Journal*, 116, pp. 63-76.
- HARTLEY, K. y BENDIXEN, L. D. (2001) Educational research in the internet age: examining the role of individual characteristics, *Educational Researcher*, 30:9, pp. 22-26.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2001) La participación social y democrática en educación, *Aula Abierta*, 78, pp. 59-79.
- JEREZ, R. (1990) *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales* (Madrid, Consejo de Universidades-Secretaría General).
- MANNHEIM, K. (1987) *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento* (México, FCE).
- MARX, K. y ENGELS, F. (1976) *El manifiesto comunista* (Madrid, Ayuso).
- MARX, K. y ENGELS, F. (1985) *Once tesis sobre Feuerbach* (Madrid, Alambra).
- MEDINA, R. (coord.) (1994) La política educativa en España: Líneas actuales y prospectiva, en COLOM, A. J. (ed.) *Política y planificación educativa* (Sevilla, Preu Spinola), pp. 123-146.
- NAVAL, C. (2008) *Teoría de la Educación. Un análisis epistemológico* (Pamplona, EUNSA).
- NODA, M. M. (2002) Otra mirada al sistema educativo español, *Revista de Educación*, 328, pp. 185-204.
- OCHOA, O. (2006) Apuntes para una educación universitaria del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo, en SANTOS, M. A. y GUILLAUMÍN, A. (eds.) *Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica* (Barcelona, Octaedro), pp. 57-84.
- ORTEGA, P. (1989) Investigación pedagógica y política educativa. Reflexiones sobre el Proyecto para la reforma de la enseñanza, *Anales de Pedagogía*, 7, pp. 143-156.
- PUELLES, M. de (1987) *Política y administración educativas* (Madrid, UNED).
- PUELLES, M. de (1999) Política de la educación: Viejos y nuevos campos de conocimientos, *Revista de Ciencias de la Educación*, 178-179, pp. 187-206.
- PUELLES, M. de (2006) *Problemas actuales de la política educativa* (Madrid, Morata).
- REVEL, J. F. (2000) *La gran mascarada. Ensayo sobre la supervivencia de la utopía socialista* (Madrid, Taurus).
- SANTOS, M. A. (2002) Hacia el futuro: riesgos o esperanza, en VVAA, *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (Barcelona, Graó), pp. 29-32.
- SANTARRONE, F. y VITTOR, A. (2004) La neoeeducación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación, *Aula Abierta*, 83, pp. 3-20.
- SHARP, R. (1988) *Conocimiento, ideología y política educativa* (Madrid, Akal).
- TEDESCO, J. C. (2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?, *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, pp. 17-28.
- TOURIÑÁN, J. M. (1996) La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas, *Bordón*, 48:3, pp. 273-297.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 227-247.
- WHITTY, G. (2000) *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación* (Valencia, Pomares-Corredor).
- YAPUR, M. C. (1975) Educación e ideología: Una aproximación teórica y metodológica, en YAPUR, M. C.; RONCAGLILO, R.; PASSERON, J. C.; TEDESCO, J. C. y SILVER J. M. *Educación e ideología* (Rosario, Axis), pp. 21-32.

Resumen:
Ideología, educación y políticas educativas

En este artículo, tras reflexionar brevemente sobre el concepto de ideología, se consideran la concepción educativa y las aportaciones de las dos corrientes ideológicas más importante de nuestro tiempo: socialismo y liberalismo. A continuación, se plantea que el siglo XXI requiere una educación distinta y acorde siempre con los nuevos tiempos, pues fenómenos como la globalización, las nuevas tecnologías o la emigración están modificando nuestro mundo y nuestro propio contexto existencial. De ahí que las políticas educativas de los países modernos y democráticos, amparadas en mayor o menor grado por una u otra ideología, y más allá del consenso o de la falta de acuerdo político, hayan de planificar y de realizar con rigor sus acciones, poniendo el énfasis sobre todo en cuatro cuestiones esenciales que antaño fueron señas de identidad de uno u otro planteamiento educativo: la eficiencia y la calidad, del pensamiento liberal; y la equidad y la participación, de las corrientes de izquierda.

Descriptor: ideología, políticas educativas, eficiencia, calidad de la educación, equidad, participación.

Summary:
Ideology, Education and Educational Policies

After a short reflection on the concept of ideology, this paper considers the concept of education and the contributions of

two outstanding ideologies nowadays, socialism and liberalism. It is then pointed out that the 21st century requires a different education accordingly, since phenomena like globalization, new technologies or emigration are modifying our world and our own existential context. So, the actions of the educational policies in modern democratic countries, beyond consensus or lack of political agreement, should be planned and carried out stressing the four main issues which in turn were the highlights of each educational approach: efficiency and quality within liberalism, equity and participation in left wing trends.

Key Words: ideology, educational policies, efficiency, education quality, equity, participation.