

# ***LA INSTITUCIÓN ESCOLAR EN TIEMPOS DE INTOLERANCIA: FRENTE AL PENSAMIENTO ÚNICO EL COMPROMISO CON LA ACEPTACIÓN DE LA DIVERSIDAD***

**Jurjo Torres Santomé**  
**Universidad de A Coruña**

## **EL NUEVO CONSERVADURISMO Y EL PÁNICO MORAL**

La actual redefinición de los asuntos públicos, de las funciones de la política, de las intervenciones sociales desde las necesidades de la economía, del mercado, está dando como resultado que las personas en sus análisis e intervenciones sobre la realidad tomen en consideración, de manera prioritaria, los aspectos utilitaristas de todo aquello que hacen y eligen; el utilitarismo y la procura de beneficios económicos son, para una gran parte de las personas del mundo occidental el principal rasero para medir, para juzgar la conveniencia de sus acciones.

La tan nombrada mundialización de los mercados pretende imponer como motor de la vida una racionalidad económica que se condensa en valorar todas las cosas sólo en la medida en que producen beneficios económicos, no sociales, ni morales. Ello explica que la educación pública y, lo que es más importante, su conceptualización de servicio público, pase a un segundo plano. La educación, incluso en sus etapas obligatorias, parece querer asumir cada día más como planteamientos los de la capacitación profesional; es decir, habilitar sólo para encontrar empleos y, a ser posible, bien pagados.

Esta mercantilización progresiva de la vida cotidiana explica que cuando desde la esfera productiva se lanzan denuncias contra las instituciones escolares, por no enseñar aquellas cosas que los propietarios de los medios de producción consideran como prioritarias, se genere en la sociedad, con demasiada frecuencia, un clima de hostilidad contra el profesorado y la escuela (casi siempre, la pública).

En cualquier comunidad en los momentos en los que se producen crisis económicas y de empleo, es visible como un cierto pánico se apodera de la sociedad e, inmediatamente surgen los discursos que tratan de justificarlo todo recurriendo a una especie de palabra mágica: la educación. Esto es lo que explica que todas las organizaciones económicas supranacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE, etc. dediquen numerosas páginas en sus informes a subrayar la imperiosa necesidad de reformar los sistemas educativos para acomodarlos a las nuevas necesida-

des de la economía y la producción.

En tales circunstancias los grupos económicos con mayor poder y acceso a los medios de comunicación se dedican a propagar un indemostrable e injusto implícito acusador: que la política y, principalmente, los servicios públicos en cuestiones de producción son siempre ineficaces. Su apuesta por una mayor mercantilización de la vida productiva lleva aparejado un discurso apremiando a la privatización de los servicios públicos. El liberalismo económico aparece presentado como resultado de la lucha por las libertades políticas, manifestando o bien explícitamente o bien de manera implícita, que las restantes alternativas, que quienes lo abanderan, acudiendo a los demonios contruidos en el pasado, suelen identificar con el comunismo, no funcionan y, lo que es peor, son equiparables a las más crueles dictaduras. Un notable dominio de la manipulación de los discursos les lleva a asimilar el intervencionismo del Estado con el “totalitarismo”, a equiparar sovietismo y socialismo y, quizás la confusión más “exitosa”, a asociar eficacia y modernidad con la empresa privada, contraponiéndole la imagen de unos servicios públicos arcaicos e ineficaces (Pierre BOURDIEU, 1999, pág. 162). El éxito de sus argumentaciones es visible cuando amplios sectores sociales aceptan o no se oponen a las privatizaciones que los gobiernos neoliberales están llevando a cabo de los servicios públicos más necesarios en una sociedad que apueste por la igualdad de oportunidades, tales como la educación, la sanidad, correos y telecomunicaciones, el transporte aéreo y de ferrocarril, etc.

Con este telón de fondo, los organismos públicos corren el riesgo de acabar convertidos en organismos empresariales y rigiéndose exclusivamente por las leyes de inversiones–beneficios; sus usuarios y usuarias transformados en consumidores y consumidoras que eligen y toman decisiones únicamente de modo individualista y privado, sin tener en cuenta intereses más comunitarios. En consecuencia, también van a sufrir transformaciones los criterios para evaluar el funcionamiento de esos organismos públicos; se demandarán señales tangibles, indicadores, que permitan constatar matemáticamente la calidad de sus servicios.

El Estado del Bienestar contemplado desde perspectivas neoliberales se percibe como algo pasado de moda, pues se pretende que todo en la sociedad acabe reducido a servicios y productos de consumo que los ciudadanos y ciudadanas, en función de sus recursos económicos, tienen posibilidades de adquirir y consumir. El Estado tendría como tarea principal proporcionar las condiciones para estimular el consumo. Cualesquiera otras funciones distintas por parte del Estado acabarían siendo criticadas por quienes controlan el mercado como actividades de intrusismo, de residuos de utopías fracasadas del pasado, de modos trasnochados de gobernar...

El Estado social, más preocupado por los colectivos sociales menos privilegiados, por asegurar una calidad de vida satisfactoria para todos los ciudadanos y ciudadanas, es demonizado. Los propagandistas del neoliberalismo acabarán presentándolo como la principal amenaza a la libertades individuales, al tiempo que ocultarán cómo los ac-

tuales gobiernos conservadores de los principales países del denominado “mundo desarrollado” están subyugados a intereses particulares, favoreciendo descaradamente a determinadas empresas privadas con las que les unen intereses ideológicos u otros intereses económicos (no olvidemos el origen de muchas donaciones para campañas electorales a esos partidos políticos conservadores, ni tampoco la facilidad de éstos en el acceso a medios de comunicación de masas que esas corporaciones privadas controlan, etc.); recuérdense, asimismo, las críticas que gobiernos conservadores como el español recibieron, a finales de los noventa, por beneficiar a determinados grupos capitalistas ideológicamente afines en el proceso de privatización de las empresas públicas.

El sistema educativo, lo saben bien quienes apuestan por el neoliberalismo, puede llegar a desempeñar un papel importante en la actual reestructuración del capitalismo, pero no es en realidad aquí donde sus miradas se centran con mayor frecuencia. Las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas, para la conformación de seres humanos con destrezas mecánicas y técnicas, pero, al mismo tiempo, con una notable incapacidad para ir más allá en la imaginación y experimentación de nuevas formas de vida, de modelos sociales y productivos alternativos a los existentes. Esta perspectiva social crítica y creativa es obvio que desde las atalayas de las empresas multinacionales no es deseada, pues su principal preocupación es la de contratar personas que sepan trabajar, que sus contratos laborales resulten poco gravosos y, algo que es importante, que éstas no se planteen grandes preguntas acerca de los modelos productivos vigentes.

Lo que es más frecuente que llegue a preocupar a los grandes empresarios y empresarias es que los gobiernos puedan, desde otros ministerios distintos a los de educación, crear unas circunstancias adecuadas para facilitar sus procesos de acumulación de capital. Las condiciones que los gobiernos lograron generar para facilitar la movilidad y circulación de los capitales a través de los distintos mercados, ayudaron al abaratamiento de la mano de obra, tanto de la cualificada como de la que apenas requiere preparación previa. La amenaza de paro que caracteriza a las sociedades del momento presente funciona como reguladora de las demandas salariales, creando un mercado de puestos de trabajo donde la precariedad y la inseguridad son sus notas más comunes. Las nuevas tecnologías sustituyen a un buen número de trabajadores y trabajadoras, al tiempo que a los que permanecen les obligan a aprendizajes de destrezas que luego, generalmente, no van a ser remuneradas de modo equitativo.

Ante un panorama con estas características, la sociedad corre el riesgo de ver a las instituciones docentes como necesarias y valiosas únicamente en la medida en que ofrecen una formación con probabilidades de ser demandada por este nuevo mercado, de conseguir un puesto de trabajo en el sector privado. De esta manera unas instituciones de carácter público y, por lo tanto, con intereses públicos como son los centros de enseñanza acaban siendo succionados por servicios privados, convertidos en apéndices de empresas a las que les preparan la mano de obra de manera gratuita.

Conceptualizar la educación como un bien de consumo más, conlleva promo-

ver una mentalidad consumista en sus usuarios y usuarias, el profesorado y el alumnado; estimula a acercarse al trabajo escolar y a las ofertas formativas pensando como consumidores y consumidoras, o sea, en su valor de intercambio en el mercado, en los beneficios que puede reportar cursar tal o cual disciplina, especialidad o titulación. La institución escolar aparece contemplada como imprescindible sólo en cuanto recurso para poder obtener el día de mañana importantes beneficios privados, para poder enriquecerse a título individual.

Sin embargo, al mismo tiempo que se produce esta apuesta por la mercantilización del sistema educativo, también surgen los diagnósticos sobre la degradación de las actuales sociedades, sobre la decadencia moral, violencia y egoísmo de las personas que habitan los países desarrollados en este momento de la historia. Vivimos una época que algunas personas e, incluso, grupos sociales definen como de pánico moral (Kenneth THOMPSON, 1998); la educación aparece para unos colectivos como la responsable de todo y, al mismo tiempo, casi todo el mundo la considera como la tabla de salvación que puede conducirnos a un futuro social diferente.

Una población atemorizada, que vive en una situación de pánico moral, es aquella que percibe que lo que hasta ese momento eran ideales compartidos, estilos de vida que servían de modelo y pauta de evaluación de lo que debía ser la convivencia y el modo de vivir de una comunidad, está siendo puesto en la picota. La inseguridad, el miedo a lo desconocido, se convierten en pánico en la medida en que unos medios de comunicación amplifican los delitos y faltas que comenten las personas, pero especialmente determinados colectivos sociales, a los que inmediatamente se etiqueta de peligrosos. Así, algunas etnias minoritarias como la gitana, los inmigrantes marroquíes o nigerianos, o señalados colectivos juveniles, por ejemplo, los "punk", los "cabezas rapadas", "rockeros", "hooligans", etc. debido a la forma como los medios de comunicación de masas informan de sus acciones, destacándolas y, normalmente exagerándolas, acaban convirtiéndose en los principales enemigos de la sociedad y los culpables de toda la violencia que existe en nuestro entorno. De esta manera, se genera en la sociedad una fuerte hostilidad contra esos colectivos sociales marginados, a los que se ve como amenaza para la paz social, con posibilidades de destruir el mundo de valores hegemónico y de sumergir a los ciudadanos y ciudadanas en un ambiente de caos y destrucción. La exageración con la que se narran los hechos más o menos delictivos de estos grupos marginales proporciona, asimismo, el caldo de cultivo para respuestas desmesuradas por parte del resto de la ciudadanía. Es fácil que de esta forma se inicie una espiral de violencia. Ante las acciones definidas como no aceptables desde la ortodoxia que construyen los grupos sociales más hegemónicos, se responde con más violencia, pero esta vez mediada por instituciones (ya sea por la policía, ya por las instituciones judiciales o por reformatorios); violencia institucional a la que, a su vez, volverán a contestar esos grupos sociales con nuevos delitos, dado que es fácil que tampoco tengan mucho que perder (pues se ven a sí mismos como que ya lo tienen perdido todo).

Con demasiada frecuencia, también la contestación social ante esos comporta-

mientos delictivos de reacción acostumbra a ser desmesurada. Recordemos, por ejemplo, las situaciones en las que un determinado sector de la población no se siente protegido por la policía y monta subgrupos de autodefensa, que optan por saltarse la legalidad vigente y apostar por cruzadas basadas en el “ojo por ojo” también desproporcionado, como es el caso de los crímenes racistas.

Los grupos sociales políticamente conservadores que promueven esta modalidad amarilla de medios de comunicación de masas pasan así a convertirse en una nueva variedad de agentes sociales, la de los “empresarios de la moralidad”; especializados en la definición de lo que se consideran las conductas sociales aceptables e inaceptables. Desde la plataforma que les proporcionan sus periódicos, revistas, canales de televisión y de radio no dudan en dramatizar lo que desde su perspectiva son conductas desviadas. Sólo ellos tienen facilidades para establecer la definición de lo que se considera socialmente valioso y relevante, así como sus contrarios. Sin embargo, lo que estos medios nunca acostumbran a hacer es sacar a la luz las raíces estructurales de esas conductas que etiquetan como antisociales; a qué se deben y, por consiguiente, de qué forma se podrían evitar. Ocultan que detrás de las razones de ser de la mayoría de esa juventud etiquetada como desencantada o de esas etnias que viven en situaciones de pobreza está la reestructuración de una economía que, al tiempo que genera cuantiosos beneficios a un muy reducido colectivo social, deja en el paro y en el desempleo a un enorme contingente de chicos y chicas; una economía que, asimismo, expolia los recursos naturales de países del tercer mundo cuyos ciudadanos y ciudadanas se verán forzados a la emigración. Detrás está una sociedad informacional que cogió y sigue cogiendo desprevenida, sin la preparación apropiada, a hijos e hijas de los colectivos sociales más desfavorecidos e, incluso, de un amplísimo sector de las clases medias; está asimismo un ambiente social cada vez más desmovilizado y en el que cada vez más personas creen que deben resignarse ante las fatalidades.

A un escenario semejante es necesario añadirle el choque cultural que se deriva de las luchas sociales de colectivos sociales a los que tradicionalmente se venían negando posibilidades de ser y participar en los asuntos públicos y, por lo tanto, en el reparto y distribución equitativa de la riqueza. La lucha de las mujeres, de los colectivos étnicos sin poder, de las naciones sin estado, de los gays y lesbianas, etc. pusieron de relieve el fuerte sesgo en la definición de lo que se venía considerando el conocimiento válido y necesario, la fuerte desigualdad de oportunidades y por lo tanto las situaciones de injusticia a que estaban sometidas las personas que componían esos colectivos. La lucha de estos grupos originó notables desestabilizaciones en lo que se venía etiquetando como el conocimiento, los valores y las conductas “aceptables”, creando situaciones de miedo, cuando no cierta histeria colectiva ante un presente y futuro que se presenta con un exceso de novedades.

Todos los colectivos sociales que luchan por el reconocimiento de unos derechos que los grupos hegemónicos les niegan se enfrentan siempre a líneas discursivas y legislativas muy elaboradas; ideas que son transmitidas por poderosos medios de comunicación y que funcionan como instrumentos de convencimiento y de consecución de

asentimiento de esas personas que están sometidas a situaciones de injusticia social, política, cultural y laboral. Desde las instituciones de poder dominante la línea de ataque se apoya en que lo que se pretende es únicamente defender el orden legal vigente. Se deja ver por implícitos o incluso con ejemplos explícitos y exagerados que alterar el actual estado de relaciones sociales lo que en realidad causarían serían peores daños.

No obstante, es preciso evitar caer en teorías o posturas conspirativas, en las que detrás de cualquier fenómeno o situación en la que los grupos en el poder obtienen beneficios o se colocan en posiciones ventajosas, queramos ver siempre una especie de “mano negra”; mano que de manera oculta estaría permanentemente confabulando para fastidiar a los demás, a quienes no están en su misma órbita ideológica, económica y de poder. En realidad, sería preciso reconocer que lo que acontece es que los grupos hegemónicos se benefician de su situación estructural, de las instituciones y legislaciones ya creadas, que son las que refuerzan y tienden a reproducir el actual estado de cosas. Sin embargo, al tiempo que benefician a los colectivos en el poder, quienes llevan la peor parte, los colectivos sociales más oprimidos, con sus resistencias se encargan de forzar los cambios en esas instituciones y legislaciones. Estas transformaciones en instituciones y legislaciones serían, por una parte una manera de responder a las amenazas que esas resistencias generan en quienes en la actualidad obtienen la inmensa mayoría de los beneficios y ventajas y, por otra, una nueva estrategia para reforzar su poder y acrecentar los recursos de que disponen.

Cuando desde los medios de comunicación de masas se genera el pánico ante las conductas y valores que caracterizan a determinados colectivos sociales marginados, con rigor, no podemos decir que los propietarios de esos medios tengan como metas explícitas el asustar a la población; en realidad ese miedo no es otra cosa que el resultado de constatar que lo que para esa mayoría instalada es válido y merece la pena, ahora aparece puesto en cuestión o incluso en la picota. Ese pánico moral sería el resultado de modos de pensar y vivir distintos, que hasta el momento no se percibían ni como alternativos, ni, lo que es muy importante, como pensables.

Esta percepción amenazante es lo que también explica la definición que Ulrich BECK realiza del mundo contemporáneo como “sociedad del riesgo”. La sensación de amenaza que sufre la ciudadanía actual se presenta “en conexión con determinadas etapas en el desarrollo de las fuerzas productivas, de la integración de mercados y de las relaciones de propiedad y de poder” (Ulrich BECK, 1998, pág. 57).

Este pánico moral y sensación de riesgo sí, en cambio, funciona como acicate para tratar de buscar culpables de la situación y remedios. Y cuando desde esos medios de comunicación sensacionalista se indaga en las causas que motivan el surgimiento de esos colectivos juveniles antisistema, es frecuente encontrarnos con explicaciones que dirigen con excesiva rapidez su mirada a las instituciones escolares.

Una información así descontextualizada contribuye a elaborar respuestas

desproporcionadas por parte de la ciudadanía, pues se culpará de manera excesiva a una institución que no tiene la responsabilidad exclusiva en cuanto a la socialización de los chicos y chicas. La hostilidad hacia la comunidad escolar se acrecienta y, como respuesta, es previsible que el profesorado reaccione a su vez tratando de pasar la responsabilidad de todo a las familias. Tampoco el profesorado, la mayoría de las veces, cae en la cuenta del verdadero papel que desempeña el Estado y las políticas conservadoras en todo lo relacionado con la educación.

Las actuales instituciones escolares en su creación no tenían entre sus objetivos atender a las necesidades de todos los colectivos sociales a los que ahora les toca responder. Esto explica un buen porcentaje del fracaso escolar que hoy tiene lugar en los centros de enseñanza. Recordemos que hasta muy recientemente el Sistema Educativo estaba destinado sólo a los hijos de los colectivos sociales más favorecidos. Es en este siglo cuando se pasa de la escuela para las élites, y que ayudaba a jerarquizar a la población, a la escuela para toda la población; pero este cambio tiene lugar sin las transformaciones necesarias en el modo de funcionar de estas instituciones para adecuarse a los nuevos objetivos de la escuela de masas.

No se puede convertir a la educación en culpable de algo que ella no originó, sino que es fruto de la actual reorganización de los mercados, de la producción capitalista y de la reaparición de las ideologías y discursos legitimadores y promotores de concepciones de la sociedad coherentes con esa concepción monetarista y consumista de la vida.

Esta nueva reorganización del trabajo y de los mercados explica la obsesión por convertir al sistema educativo en directamente dependiente del sistema productivo. El listón para evaluar todo cuanto acontece en los centros de enseñanza lo establecerían las salidas profesionales que facilita al alumnado, las destrezas y contenidos culturales con posibilidades de intercambio en el mercado de trabajo. Reaparece así con mucha fuerza la perspectiva profesionalista como razón de ser de los sistemas educativos; otras perspectivas más éticas y culturales, de preparación para ejercer como ciudadanos y ciudadanas, como personas democráticas, solidarias y responsables pasan a considerarse como secundarias, cuando no a convertirse en aspectos molestos para algunas familias y docentes.

Pero, curiosamente, una orientación profesionalista de los currícula no concuerda muy bien con una de las peculiaridades más idiosincrásicas de las sociedades del presente: la incertidumbre del futuro. Si algo aprendimos en las últimas décadas es que las necesidades del presente no van a ser las del futuro. El fuerte y rápido crecimiento del conocimiento y de los desarrollos de la tecnologías nos tienen que convertir en personas prudentes en cuanto a las posibilidades de imaginar los puestos de trabajo del futuro. Por consiguiente, como subraya John HALLIDAY (1995, pág. 56) “parece poco práctico orientar todo nuestro esfuerzo educativo a la preparación para actividades laborales cuya existencia es materia de especulación”.

El mercado funciona con miras más a corto plazo, mientras que la educación

en el marco del sistema educativo es más una apuesta por un modelo de futuro. Tiene entre sus razones fundamentales de ser la de preparar a los ciudadanos y ciudadanas para actuar con autonomía, dotarles de aquellas teorías, conocimientos, procedimientos y valores necesarios para integrarse como miembros activos de la sociedad el día de mañana. Esta concepción obliga a ofrecer una educación que contribuya a abrir horizontes a las personas, que permita el mayor número de oportunidades, de posibilidades de elección y adaptación a las necesidades imprevisibles del futuro. Una filosofía semejante es la que convierte a la formación polivalente en una meta realmente apetecible.

Es preciso no olvidar que el mercado está condicionado por grupos de poder económico y político que se mueven en un contexto institucional, legislativo y cultural que controlan y orientan. Lógicamente, sólo desde estructuras más democráticas y participativas, como pueden y deben ser las de las instituciones públicas, es posible contrarrestar los efectos perversos de un mercado donde las posibilidades de incidir en su orientación están tan desigualmente repartidas entre la población. Educar significa dotar a los ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y para poder intervenir en su orientación y estructuración; algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar esos modelos productivos y esas instituciones del Estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados.

## **EL FAVORECIMIENTO DEL CREDENCIALISMO Y DE LA EXCELENCIA COMPETITIVA**

Desde los modelos de economía neoliberal se alienta a los ciudadanos y ciudadanas a verse como consumidores y consumidoras, en un mundo donde la economía carece de reglas distintas a la de: todo en favor de la obtención de beneficios para el empresariado. El darwinismo economicista imperante favorecerá sólo a aquellos contenidos culturales y titulaciones académicas que puedan ser más fácilmente demandados por el mercado. Se utiliza el sistema educativo como una institución bancaria en la que se realizan inversiones en estudios y títulos con los que luego será más factible encontrar un puesto de trabajo y obtener beneficios económicos y sociales. Lógicamente, para ello se procurará evitar el acceso del alumnado a aquellas informaciones y estrategias de análisis y de crítica que puedan llegar a crear contradicciones al sistema capitalista vigente o a hacer ver la necesidad de proponer modelos alternativos de organización de la sociedad y/o del mundo del trabajo.

Esta filosofía impone también la moda de la super-especialización y del “vocacionalismo”. Las personas aprenden a percibir que nacen con una determinada vocación, con inclinaciones naturales hacia una modalidad de trabajo. Éstas se ven a sí mismas con aptitudes “innatas” para desempeñar un puesto laboral que en ese mercado y sociedad goza de una fama y prestigio, cuando menos, relativamente aceptable. Las personas y, por tanto, las alumnas y alumnos tienen muchas dificultades para caer en la

cuenta de cómo el mercado a través, por ejemplo, de los medios de comunicación de masas nos aficiona o no a algo. En buena medida, esto explica que para las ocupaciones laborales menos cualificadas y/o menos valoradas socialmente no aparezcan personas “con vocación”; máxime si las ideologías que apuestan por la solidaridad y justicia social se ven como pasadas de moda.

Esta pérdida de vista del valor social del trabajo y del conocimiento se agrava en la medida en que desde las universidades se apuesta por una especialización muy acusada, en la que la interdisciplinariedad pierde terreno. Trabajar con contenidos culturales muy fragmentados contribuye a que no se lleguen a entender muchas de las funciones ocultas de ese conocimiento especializado; de esta manera, se disimulan más fácilmente los intereses económicos y políticos de muchas líneas de investigación y aplicación de ese conocimiento.

Este «vocacionalismo construido» que orienta las elecciones escolares realizadas en momentos claves en las que las alumnas y alumnos tienen que optar por materias a cursar que condicionarán sus especialidades académicas y profesionales futuras, que restringe de manera importante sus aspiraciones sociales y culturales, está influido de un modo decisivo por las familias de pertenencia, por su adscripción a una determinada clase o grupo social. Es este origen de clase, con lo que conlleva de posesión y participación de un capital cultural y económico específico (Pierre BOURDIEU, 1989), lo que nos lleva también a decir que este credencialismo se construye jugando con “cartas marcadas”. Generalmente, el desvelo y atención de las familias por el sistema escolar corre parejo con los niveles educativos alcanzados por los adultos de esas familias y por su posición social y cultural. Aunque no de una manera perfectamente reproductivista, cada familia actuará y, en gran medida, también se autolimitará en función de su adscripción a una clase o grupo social concreto.

Es en el ambiente familiar y de su círculo de amistades e influencias donde los chicos y chicas se informan y aprenden el valor “real” de determinadas preferencias académicas, de las posibilidades de optar por una determinada asignatura, especialidad, titulación e, incluso, institución escolar más productiva y con verdadero valor de cambio en esta sociedad de mercado. A esta información acceden mucho antes de que se vean forzados a una inaplazable toma de decisiones. Es por ello que será dentro de las familias de clase media y alta donde notaremos un seguimiento más minucioso de los resultados escolares de sus hijos e hijas, de manera especial en aquellas materias que tienen más cotización en el mercado laboral actual y/o futuro. De esta manera, una familia a los primeros síntomas de que su hijo o hija va mal en alguna de esas asignaturas “importantes” emprende medidas para su corrección. Otras familias con menos información es más fácil que lleguen a despreocuparse dado que, o bien aceptarán esas dificultades como “naturales”, como fruto de unas capacidades innatas, o bien lo considerarán como de poca importancia en esos primeros momentos; no caen en la cuenta de que más tarde ese retraso escolar puede agravarse todavía más y que en el momento fatídico en el que tales estudiantes se vean forzados a realizar elecciones de especialidades ya no puedan hacer nada para subsanar los déficits acumulados.

Recurriendo a un símil de la economía, Pierre BOURDIEU, nos dirá que «los movimientos de la bolsa de valores escolares son difíciles de anticipar y aquellos que se pueden beneficiar, a través de su familia, padres, hermanos o hermanas, etc., o de sus relaciones, de una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, pueden ubicar mejor sus inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural» (BOURDIEU, P., 1997, pág. 117).

Este rol de la familia en la educación aparece con mucha frecuencia en las investigaciones acerca del fracaso y el éxito escolar en los sistemas educativos. Así también Christian BAUDELLOT y Roger ESTABLET (2000), en una de sus últimas investigaciones sobre lo que aconteció en Francia en el periodo 1968-1998, o sea los treinta años siguientes a la famosa revolución del 68, constatan que el éxito escolar está muy relacionado con la implicación de las familias en la educación. El alumnado mejor se distingue del que tiene más problemas en que en sus domicilios el padre o la madre se encargan de ayudar a organizar el tiempo libre; se aseguran de que sus hijos e hijas dediquen algunas horas a estudiar, a las tareas escolares. “Más de tres horas semanales dedicadas en el hogar a las actividades escolares y paraescolares separan al alumnado que tiene éxito escolar de aquél que tiene dificultades” (Christian BAUDELLOT y Roger ESTABLET, 2000, pág. 104).

En esta supervisión de los deberes escolares existen diferencias entre las familias; las que tienen un mayor nivel cultural y profesional llevan a cabo un control más cotidiano y metódico del rendimiento de sus hijas e hijos, no dudando en contratar a docentes para que acudan al domicilio a reforzar aquellos aprendizajes en los que aquéllos manifiestan más dificultades.

Acostumbra a existir una correlación positiva entre el éxito escolar y el interés demostrado realmente por las familias.

Las madres, en mayor número que los padres, de los estudiantes y las estudiantes que tienen éxito de los medios sociales populares se muestran especialmente movilizadas, atentas a sus motivaciones y aptitudes escolares, ansiosas por ayudarles a desarrollar proyectos realistas y coherentes. Cuando existe una preocupación por parte de las familias obreras con menos recursos por el rendimiento académico de sus hijas e hijos también aumentan las expectativas acerca del nivel escolar y la titulación que deben llegar a alcanzar. Así por ejemplo Gisèle MIRANDE en su tesis de doctorado, en la que estudió el éxito escolar en las clases populares de los barrios del norte de Marsella, en Francia, dejó demostrado que “para esos padres del medio obrero, más de un tercio de los cuales procede de la emigración, el bachillerato es considerado como el nivel mínimo a lograr en el 75% de los casos”, por sus hijos e hijas (Cit. en Christian BAUDELLOT y Roger ESTABLET, 2000, pág. 105).

No obstante, es preciso tener presente que aunque tenemos que reconocer que los niveles educativos de la población, en general, están subiendo (Christian BAUDELLOT y Roger ESTABLET, 1990), no lo hacen en la línea de una mayor equiparación entre

todos los colectivos sociales. Las aspiraciones de todos los grupos suben y, lógicamente, las de las familias más acomodadas, con mayores niveles económicos y culturales lo hacen en mayor medida. En el acceso a estudios universitarios, masters y doctorados es donde se deja notar más la ausencia de los hijos e hijas de las clases populares.

En el Estado Español, según el estudio que hizo público el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) se observa también una asociación entre el nivel de estudios de los progenitores y el que desean que alcancen sus hijos e hijas. Así, se constata que “la casi totalidad de los padres con estudios universitarios medios o superiores desean un nivel similar de estudios para sus hijos” (INCE, 2000, pág. 22); los porcentajes que confirman esta aspiración se sitúan entre el 94,8% de las familias con los hijos e hijas en Educación Secundaria Obligatoria y el 99,5% de las que los tienen cursando Educación Primaria. Para estas familias supondría una gran frustración el que sólo alcanzaran a cursar la enseñanza obligatoria.

A medida que desciende el nivel educativo de las familias, desciende también el nivel de aspiraciones para sus hijos e hijas. De este modo las familias en las que los progenitores tienen estudios de bachillerato o Formación Profesional, aunque en general tienen altas expectativas para sus descendientes, ya es visible una cierta rebaja en sus expectativas. Así los porcentajes del mencionado estudio dejan constancia de que en cuanto a las aspiraciones de que sus hijos e hijas lleguen a la Universidad, las cifras comparándolas con las del grupo anterior se sitúan entre el 84% de las familias con estudiantes en ESO y el 94,5% en Educación Primaria.

Por el contrario, las familias que sólo poseen estudios primarios tienen unas expectativas mucho más bajas y todavía más aquéllas que declaran no tener ningún tipo de estudios. En este último grupo, “desean estudios universitarios para sus hijos, entre un 29% y un 46% y, en cambio, son los que manifiestan, en mayor proporción que los otros grupos, el deseo de que sus hijos realicen estudios de bachillerato o Formación Profesional, entre el 37% y el 49%, y los que en mayor proporción solamente tienen la expectativa de que sus hijos realicen estudios obligatorios” (INCE, 2000, pág. 22).

Llama la atención que las familias a medida que sus hijos e hijas tienen más edad o están en niveles educativos más altos van reduciendo su nivel de expectativas acerca de las posibilidades de alcanzar mayores niveles escolares. En las cifras anteriores podemos observar que los porcentajes más altos, o sea, las mejores expectativas se producen cuando los hijos e hijas están en los niveles iniciales del sistema educativo, educación primaria.

El alumnado, según este mismo estudio, manifiesta unas aspiraciones de alcanzar un determinado nivel escolar en las que también se puede constatar el origen familiar; así, “a mayor nivel de estudios de los padres se da menor porcentaje de hijos con intereses académicos indefinidos y mayores porcentajes con expectativas de estudios de mayor nivel” (INCE, 2000, pág. 24). El 85,3% del alumnado de 16 años procedente de familias con estudios universitarios tiene como meta carreras universitarias.

## RESITUACIÓN POLÍTICA DE LA FAMILIA

El hecho de que la familia sea una institución importante en la vida de los niños y niñas no equivale a que éste sea el espacio prioritario desde el que intervenir en la vida pública, en cuanto ciudadanos y ciudadanas de un determinado estado o nación.

Las políticas económicas neoliberales parecen estar reforzando el famoso eslogan de Margaret THATCHER de que «no hay tal cosa denominada sociedad, sólo hay individuos y familias» (*“There is no such thing as society, only individuals and families”*).

La familia trata de resituarse como ámbito prioritario en la toma de decisiones públicas. La Nueva Derecha contrapone la institución familiar a otras instancias sociales: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales. Frente a ideologías más colectivistas, y no digamos las anarquistas, ahora las niñas y niños aparecen como “posesiones” de las familias en las que se invierte y reinvierte en su educación, cual en una bolsa de valores para asegurarse futuros saneados y ventajosos.

Las madres y también los padres vuelven a situarse como elementos importantes en el proceso de educar a las nuevas generaciones; algo que en siglos pasado tuvo un marcado impacto. No olvidemos que personalidades como Juan Amos COMENIO, Jean Jacques ROUSSEAU ya subrayaron la importancia de la familia e, incluso Juan Enrique PESTALOZZI, a principios del siglo XIX, escribe sus principales obras destinadas a las madres, no al profesorado; el propio Friedrich FROEBEL en 1840 creó en Alemania una asociación de madres para favorecer la educación de sus hijos e hijas.

La psicología en la segunda mitad del siglo XX estuvo también muy ocupada en el papel que la familia podía desempeñar en la educación; ahí están los numerosos programas de estimulación precoz e, incluso, de preparación para la maternidad y paternidad en los que se destaca la importancia de su papel educador.

En la actualidad la ola conservadora que trata de recuperar e incrementar su poder vuelve a insistir en la importancia de la institución familiar y no duda en promoverla como vigía de la ortodoxia de los centros.

Esta insistencia en tratar de otorgarle más poder a las familias, creo que puede ser el antídoto conservador a las exigencias de mayor democratización de la sociedad que se demandan desde posiciones ideológicas progresistas, en concreto de una mayor potenciación de la sociedad civil.

Estamos ante una resituación de la familia, algo que se ve claramente en como el debate “escuela pública-escuela privada”, tal y como se viene planteando en las últimas décadas, parece que sólo le compete a las familias y no a la ciudadanía. Si admitimos que la educación es un proyecto político en el que tratamos de conformar el futuro de la comunidad en la que vivimos y de la sociedad en general, es obvio que la participación en la toma de decisiones referida a esta esfera compete a toda la ciudadanía y no sólo a los padres y madres, ¿o es que las personas solteras y las familias sin hijos, y las

personas de la tercera edad no pagan impuestos destinados a educación? ¿no les preocupa el futuro de su comunidad? Lógicamente, una sociedad democrática es aquella en la que todas las personas pueden incidir en las resoluciones que afectan a la vida pública. Es obvio que las familias tienen un papel muy importante, pero en el que prima un cierto egoísmo social en las tomas de decisiones que realiza. Esas mismas personas que integran una familia es previsible que manifiesten comportamientos más generosos y solidarios cuando participan y deciden en cuanto miembros de organizaciones sociales más extensas como: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos, Organizaciones No Gubernamentales, etc.

## **LA ELECCIÓN DE INSTITUCIONES ESCOLARES COMO MECANISMO PERVERSO**

La posibilidad de la elección de centros escolares por parte de las familias es una de las medidas que los gobiernos conservadores y neoliberales vienen promoviendo como estrategia para consolidar todavía más su concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de la vida.

La educación, una vez implantados los mecanismos de mercado como la libre elección de centro y establecidos mecanismos competitivos como títulos y credenciales, es presentada como el instrumento objetivo a través del que asegurarse un puesto de trabajo y legitimar los privilegios de clase social. Una vez que el mercado de empleos es escaso las credenciales son el mecanismo que se considera debe repartir esa escasez. El vocacionalismo y el credencialismo son dos de las principales armas con las que se va a pretender atacar a las propuestas de comprensividad.

En estos momentos de fuerte ataque a las escuelas públicas y a la educación comprensiva algo que se escucha con demasiada frecuencia es que si ciertos chicos y chicas no quieren estudiar no tenemos porqué forzarlos, que porqué debemos frenar el ritmo de aprendizaje de los más inteligentes, etc. En el fondo lo que no se quiere reconocer es que si todas las personas adquieren una misma titulación, por ejemplo, el certificado de haber cursado la Educación Secundaria, a partir de ese momento este título no se puede emplear como mérito para solicitar un puesto de trabajo; estaríamos ante una certificación totalmente devaluada.

En la actualidad son las clases medias las que se encuentran con mayores dilemas en este terreno. Las élites ya tenían la costumbre de educar a sus descendientes en instituciones privadas y continúan haciéndolo. Las clases medias son el grupo en el que los intereses están más diversificados. Un sector de este grupo es partidario de las redes públicas, de manera especial aquellos que se encuentran comprometidos con ideales de justicia social y equidad y de lucha por mayores cotas de democratización en la sociedad. Otra parte de estas clases medias está más preocupada por consolidar su posición social y es frecuentemente el grupo que opta por copiar los ejemplos de los grupos sociales y económicos más poderosos y, en buena lógica, apuesta por la enseñanza pri-

vada. Los dilemas en la actualidad se plantean entre el grupo que no mira con malos ojos a la red pública, pero que ahora se siente amenazado por el crecimiento del desempleo y la fuerte competitividad para encontrar un puesto de trabajo. Aquí es donde la red pública necesita de estos aliados, de lo contrario es posible que estos centros escolares queden reducidos a ser sólo el lugar de acogida de los sectores más desfavorecidos social y económicamente.

El avance de la meritocracia y del credencialismo, junto con el aumento de las dificultades para encontrar un puesto de trabajo, la precarización de los contratos laborales son el caldo de cultivo en el que crecen las instituciones escolares privadas. Éstas incluso llegan a funcionar para las empresas que contratan como garantía para asegurarse una determinada coincidencia de sus empleados y empleadas con las filosofías que defienden esas empresas. Se supone que quienes estudian en un determinado centro escolar de la red privada aprendieron a compartir los valores e ideales de esa institución libremente elegida.

Si algo vino y continúa obsesionando a los colectivos sociales y personalidades defensoras del proyecto de escuela pública fue la concepción de la educación como recurso imprescindible para construir y consolidar sociedades democráticas y más igualitarias. Es en los centros escolares públicos donde las personas, pese a sus diferentes orígenes de clase, raza, sexo y nacionalidad y sus distintas capacidades y niveles de desarrollo pueden convivir, aprender a relacionarse de modo igualitario, democráticamente, llegar a compartir sus diferentes estilos de vida y culturas. Las personas aprenderían a conocerse y respetarse, único modo de evitar en el futuro prácticas sociales opresivas, irrespetuosas, injustas. Romper con este modelo lleva inexorablemente a grandes peligros de fractura social, a la construcción de sociedades divididas, polarizadas, donde cada grupo o colectivo humano ve en los demás a rivales con los que competir e, incluso, eliminar.

En una sociedad fracturada como la que están originando las economías neoliberales es previsible que esas tan repetidas caídas de los niveles de rendimiento escolar con las que se quiere promover el libre mercado, la competitividad sobre la base de elegir centros escolares y profesorado, no hagan otra cosa que agrandarse. Es previsible que los grupos sociales con menos recursos económicos y con menos capital cultural, en el sentido de Pierre BOURDIEU, tengan que acudir a centros con peores dotaciones, con profesorado menos motivado, porque les toca recibir un alumnado etiquetado en negativo.

El mismo argumento de la caída de los niveles que en la actualidad utilizan los grupos conservadores y los neoliberales para promocionar la elección de centros, si realizamos una mirada retrospectiva nos daría argumentos para frenar esa filosofía de mercado en educación. Pues no tendríamos nada más que recordar los problemas y fracasos de las escuelas segregadas para niños y niñas, de las “escuelas puente” para población gitana, de los colegios de educación especial, para pronosticar sin demasiados riesgos que a partir de ahora cada grupo social puede acabar confinado en un centro escolar

específico, adecuado al nivel de su poder económico y de sus expectativas en función de las tradicionales dimensiones que se venían utilizando para segregar: clase social, raza, sexo, nacionalidad, desarrollo físico y psíquico, ...

Las políticas educativas neoliberales introducen a los estudiantes procedentes de familias más desfavorecidas en una espiral que tiene todas las probabilidades de cerrar el ámbito de sus expectativas y de sus posibilidades reales de desarrollar aquellas capacidades y adquirir el bagaje cultural indispensable para poder ejercitar sus derechos y deberes cívicos. La tradicional polarización de colegios para ricos y escuelas para pobres vuelve a reaparecer y, lo que es más grave, las sociedades también acabarán más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quienes no.

## SELECCIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS

En este ambiente de competitividad en el que se mueven los centros de enseñanza, especialmente los de titularidad privada, la selección del alumnado se convierte en una estrategia importante de cara a la propia promoción y publicidad de los colegios. El propio lenguaje utilizado en los colegios privados denuncia esta selectividad en la admisión de estudiantes; así es ya muy frecuente escuchar y leer palabras como excelencia y calidad. Pero tales palabras aparecen elegidas y promovidas desde concepciones restrictivas y selectivas de lo que significa educar. Seleccionar un alumnado que garantice unos buenos resultados al final del curso académico es imprescindible para estos colegios, dado que uno de los argumentos más socorridos para atraer nueva clientela son esos resultados que, además, no dudan en hacer públicos y compararlos (burdamente) con los de los centros públicos. Cuando se llega a estas situaciones, el alumnado nos aparece convertido en un “instrumento” al servicio de los centros escolares, destinado a darles prestigio, en vez de ser al revés, el colegio preocupado por ayudar al alumnado, comprometido con el desarrollo de sus capacidades, conocimientos y valores.

En la medida en que los nuevos centros privados acostumbran a ubicarse en las afueras de las ciudades e, incluso, en zonas residenciales, tienen garantizado el acceso a sus instalaciones de los niños y niñas de los grupos sociales más favorecidos, pues estas familias si no viven allí mismo, disponen de recursos suficientes para cubrir esos desplazamientos. Esta idiosincrasia de la ubicación incide sobre los centros públicos pues también en este aspecto pueden acabar sometidos a unas reglas de juego que les perjudiquen aun más. Es mucho más probable que los niños y niñas de los grupos sociales más desfavorecidos e, inclusive, el alumnado más conflictivo no le quede otro remedio que acudir a los centros públicos, dado que éstos acostumbran a estar ubicados en esos mismos barrios marginales. De esta manera, y como resultado de este cúmulo de situaciones es fácil que se convierta en realidad la advertencia que lanzan Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 144): “en centros que están mal situados para aprovechar su posición en el mercado, la delegación de responsabilidades puede traducirse en la delegación de las culpas”.

Una política que lleve a los centros a una admisión selectiva de estudiantes, atendiendo de manera principal a su origen social y económico es claramente un síntoma de una sociedad donde la desigualdad y la injusticia se perciben como algo “natural”, como una característica típica de todas las sociedades.

Julian LE GRAND y Will BARTLETT (1993) comprobaron en el Reino Unido que bajo los gobiernos de Margaret Thatcher y John Major, la aparición de los “cuasimercados” dio origen a una práctica política de selección de “la flor y la nata”. Aunque, oficialmente, en todos los países en los que las instituciones escolares privadas reciben financiación pública, está prohibido introducir procedimientos selectivos para admitir estudiantes, en los colegios con mayor demanda y prestigio casi siempre se suelen detectar mecanismos “sutiles” de filtro que dan como resultado que el alumnado conflictivo o que precisa de apoyos especiales no logra entrar.

Las cifras que con dificultad hacen públicas las Administraciones Educativas en España acostumbran a dejarnos ver con claridad esta selectividad. Así, por ejemplo, en el curso académico 1999-2000, según datos de la Consejería de Educación de Galicia, están escolarizados 4.500 estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios financiados con fondos públicos. Pero 3.850 de estos alumnos y alumnas están escolarizados en centros públicos, mientras que sólo 650 lo están en centros privados. Además habría que contabilizar otros 1.500 estudiantes más, que acuden a centros de educación especial, o sea, con los que no se llevan a cabo políticas de integración.

Cuando las instituciones públicas y privadas compiten entre sí se entra con facilidad en una dinámica de estar haciendo continuamente propaganda; y qué mejor propaganda que declarar que se tiene éxito. Y para tratar de garantizar el éxito es probable que se tienda al diseño de unos modos de funcionamiento de tales instituciones que, sin realizar grandes inversiones económicas, garanticen tal éxito; o sea, acabarán buscando clientes con los que no existan muchas probabilidades de fracasar. Esto es lo que explica que el alumnado etiquetado con “necesidades especiales” acabe concentrándose casi exclusivamente en los centros públicos y, dentro de éstos, en los ubicados en los barrios más marginados.

El alumnado con “necesidades especiales” obviamente requiere de mayores esfuerzos, de más recursos materiales y humanos. Creo que es constatable que, en general, se está retrocediendo en las políticas educativas y sociales de integración. En la década de los ochenta, cuando se estaba debatiendo la Reforma Educativa y, luego en los primeros años de entrada en vigor de la LOGSE, se había logrado un cierto consenso acerca de la necesidad y prioridad de realizar políticas de integración en los centros de enseñanza, principalmente en la red pública. En la actualidad son cada vez más audibles y visibles las quejas de muchos profesores, profesoras e incluso familias contra este tipo de filosofía educativa. Se vuelve a hablar (y en algunos centros hasta a hacer realidad) de las agrupaciones de estudiantes por niveles de capacidad o por niveles de rendimiento. E incluso llama poderosamente la atención la creciente preocupación por buscar y trabajar con estudiantes “superdotados”. Hasta hace unos años las miradas se dirigían

con mayor intensidad hacia quienes precisaban de mayor ayuda, hacia quienes vivían en situaciones de mayor injusticia social; ahora, cuando el ambiente se llenó de palabras como “excelencia” y “calidad” empiezan a aflorar libros, investigaciones y especialistas destinados a atender a las personas “superdotadas”.

Si no se garantiza una auténtica política educativa de integración es probable que los estudiantes con necesidades educativas especiales y los pertenecientes a minorías étnicas muy pobres acaben concentrados en un número muy reducido de centros; es previsible que el trabajo en su interior se convierta en mucho más duro para las profesoras y profesores y, por añadidura, es fácil que esos mismos colegios pasen a ser considerados como poco atractivos para las familias, etiquetados de “malos” colegios.

Curiosamente, lo que no acostumbra a suceder es que la Administración pública inicie una toma de medidas para tratar de subsanar esa situación tan deficitaria, ni tampoco es frecuente que esos centros sean cerrados porque se considera que no son “productivos”. Como subrayan Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 153) “los centros no considerados como buenos no están cerrando y siguen abiertos con un número reducido de alumnos, cada vez menos dinero y una moral más bien baja, con lo que se cierra un auténtico círculo vicioso”.

Entre las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento en los países con legislaciones educativas que contemplan la posibilidad de que las familias puedan elegir centros escolares, por ejemplo, en los Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda, “hasta la fecha, no hay pruebas claras de su influencia positiva en el rendimiento de los alumnos” (Geoff WHITTY, Sally POWER y David HALPIN (1999, pág. 153). Lo que acostumbra a darse es la concentración de estudiantes en determinados centros atendiendo a dimensiones como clase social, capital cultural de las familias, género del alumnado y raza. Algo que refuerza todavía más una sociedad jerarquizada y donde la igualdad de oportunidades se convierte en un ideal cada vez más lejano.

Otra consecuencia de las políticas de elección de centro es la reducción de la financiación destinada a la red pública. Algo de lo que se beneficia un sector de las clases medias más acomodadas que venía enviando a sus hijas e hijos a colegios privados que no les importaba pagar y que ahora se encuentran con que se ahorran ese dinero debido a la posibilidad de la concertación. Por el contrario, los centros públicos al contar sólo con la financiación pública se encuentran en la actualidad con menos fondos económicos dado que el Estado destina una parte muy importante a la red de centros de titularidad privada. Este tipo de política educativa está dando como resultado que los recursos económicos públicos estén potenciando el crecimiento y la justificación de un sector que atiende a los hijos e hijas de los grupos sociales más privilegiados, a costa de los colegios públicos que además se ven forzados a competir con él, contando con un ambiente social en su contra. Las expectativas sociales, de manera fundamental las vehiculizadas a través de los medios de comunicación de masas, juegan en su contra.

Este diagnóstico acerca de los efectos negativos de las actuales políticas de

elección de centro, tampoco significa que este tipo de medidas tengan que ser negativas “a priori”. A mi modo de ver, sus efectos no están favoreciendo la construcción de una sociedad más justa porque el contexto y las condiciones en las que se llevan a cabo estas medidas de delegación de funciones por parte de los Estados no se desarrollan creando las condiciones entre las familias más desfavorecidas para poder obtener beneficios, ni preocupándose por la formación y actualización del profesorado de la red pública, ni de las instalaciones y dotaciones de los centros públicos, en especial los ubicados en los barrios más conflictivos y en los núcleos rurales más pobres.

## ESCUELAS *VERSUS* CLUBES

Las escuelas, cuando las políticas de elección de centros están sesgadas, acaban convirtiéndose en clubes, según la concepción de James M. BUCHANAN, Premio Nobel de Economía de 1986. Éste desarrolló a mediados de los sesenta la *Teoría de los Clubes*, una teoría acerca de las cooperativas integradas por socios con determinados intereses en común, que incluirá como una variable a ser determinada la extensión de los derechos de propiedad y de consumo de las personas que integran ese colectivo. Estamos, sin embargo, ante un modelo que sólo es aplicable al consumo de bienes privados pues, como subraya su propio creador, “con bienes puramente privados, el consumo de una persona de manera automática reduce el potencial de consumo de otros individuos en una cantidad semejante. Con bienes públicos, el consumo de cualquier persona conlleva iguales posibilidades de consumo que cualquiera de las demás” (James M. BUCHANAN, 1965, pág. 3).

En un club, el número de personas acostumbra a ser limitado puesto que “el provecho que una persona recibe de lo que consume depende del *número de personas con las que debe compartir sus beneficios*” (James M. BUCHANAN, 1965, pág. 3). James M. BUCHANAN utiliza el ejemplo de una piscina, sostenida en común por miembros de un club, pero con una valla alrededor para excluir a los que no sean socios. A esa piscina podrían acudir todos los miembros del club, sin rivalizar entre ellos, pero evitando la congestión que se produciría si la utilizaran otras personas ajenas. Se trata de un bien que disfruta un número limitado de personas recurriendo a diversos mecanismos y tecnologías que funcionan como una estrategia de exclusión. Obviamente, compartir unos bienes limitados va a obligar a determinar el número de personas que resulta más apropiado para integrar ese club. Se trataría de buscar el número óptimo de personas que pueden disfrutar de esos bienes, puesto que el número de componentes de este tipo de clubes que comparten algo tiene que ser finito.

Las limitaciones de un bien privado, por ejemplo el disfrute de una piscina obliga a limitar el número de personas que pueden llegar a disfrutar de su uso. Un bien privado se ve abarataado en la medida en que un mayor número de personas pueden compartirlo, pero siempre habrá un número óptimo que permita el disfrute de ese bien a todas las personas que integran el club.

La teoría de los clubes, tal y como su autor especifica, tiene como una de sus preocupaciones fundamentales tratar de averiguar el número óptimo de cada grupo para realmente tener posibilidades de disfrute de unos bienes que se consideran privados y limitados. Se trata de compartir bienes limitados y por tanto bienes que no todo el mundo puede disfrutar, de ahí que todo club tenga claro que va a tener necesidad de excluir a personas. Esta exclusión, sin embargo no tendría cabida si de lo que se trata es de compartir bienes públicos. Como subraya James M. BUCHANAN (1965, pág.13) “la teoría de los clubes es, por una parte, una teoría de la exclusión óptima y, por otra, de la inclusión”.

Esta teoría trata de aplicar los postulados de los economistas neoclásicos, de la denominada Escuela de Chicago, y se utilizó para el estudio de las conductas políticas y, en particular el análisis de las obligaciones que serán impuestas por los votantes y por los intereses de determinados grupos sobre el modo en que operan los gobiernos y las burocracias estatales. Dado que los actores revelan claramente una jerarquía de valores en sus actuaciones, la preocupación de esta teoría es desvelar cómo operan los intereses personales y grupales en los procesos políticos y en las actividades que desarrollan esos grupos, analizando los costes organizacionales y los beneficios que se esperan obtener.

Los grupos presionan sobre los partidos políticos y sobre las distintas administraciones que buscan disponer de mayor presupuesto y poder y ello obliga a atender a esas presiones. En este tipo de planteamientos lo que se trata de analizar es de qué modo priman los intereses de aquellos grupos que condicionan las tomas de decisiones de los gobiernos frente a los bienes comunes o la defensa de una mayor profundización en los mecanismos democráticos para asegurar mayor justicia social. Si los grupos sólo buscan aquello que más les favorece, sin tomar en consideración a los restantes grupos existentes eso quiere decir que sus modos de actuar son generadores de exclusión.

La Teoría de los Clubes pienso que puede ser de interés para analizar la pobreza, la exclusión social y, lógicamente, el modo de funcionamiento de los sistemas educativos neoliberales.

Desde esta perspectiva las personas que poseen una cierta semejanza en su capital cultural, intereses y recursos interaccionan en relación a la formación de grupos y a la exclusión de ellos de aquellas personas que perciben como diferentes; asimismo, los distintos grupos rivalizarían entre sí en algunos casos y cooperarían en otros, de modo especial en aquellos en los que, aún siendo diferentes en sus objetivos finales, mantuvieran alguna coincidencia estratégica o momentánea. Los integrantes de un club mantienen una interdependencia, pero protegiendo dos opciones. La primera es la posibilidad de abandonar un determinado club e integrarse en otro y, la segunda es la de disponer de voz; tienen derecho a participar en la toma de decisiones de ese club.

En las nuevas sociedades neoliberales una parte importante de la fragmentación social y de la destrucción del estado del bienestar que está teniendo lugar sería explicable por los nuevos modos de funcionar al estilo de los clubes. Las personas bus-

can mantener unos servicios de los que disponen e, incluso mejorarlos, pero contemplando casi exclusivamente sus propios intereses. Así, se cambian de un club a otro si con los mismos o menores costes pueden obtener análogos o, a ser posible, mejores servicios y/o mayores beneficios.

Los centros de enseñanza son instituciones muy diferentes a los clubes. Sin embargo, podrían estar funcionando al estilo de clubes en la medida en que quienes constituyen el claustro o el consejo escolar de un colegio toman medidas exclusivamente en su propio beneficio, sin tomar en consideración los intereses de otros colectivos sociales que podrían tener deseos de acceder a ese centro y, de manera especial, los de quienes pertenecen a los grupos más desfavorecidos y con menores posibilidades de hacer pública su voz. Este es el caso, por ejemplo, de los colegios que debido al prestigio que desean alcanzar tratan de seleccionar a un determinado alumnado que tiene mayores posibilidades de dejarlos en buen lugar, al tiempo que levantan una importante cantidad de obstáculos para impedir la admisión de chicos y chicas con discapacidades o pertenecientes a minorías étnicas sin poder o colectivos sociales muy desfavorecidos.

Las políticas de elección de centros escolares pueden muy fácilmente llevar a convertir los centros de enseñanza en clubes. Las familias que tienen más poder en esos colegios tienen posibilidad de disponer de las dos opciones que tiene los miembros de un club. Por una parte, pueden mantenerse en ese centro o trasladar a sus hijos e hijas a otro y, por otra, lo que es muy importante, tienen posibilidad de hacerse escuchar. De este modo, pueden obligar a los centros a adoptar determinadas medidas tanto para desarrollar un determinado proyecto educativo, trabajar determinados contenidos culturales y obviar otros, como para propiciar una política de admisión de estudiantes que beneficie los intereses de quienes tienen mayor poder en ese centro, o lo que es lo mismo, pueden favorecer la implantación de políticas de admisión restrictivas en relación a aquellos colectivos sociales con menor poder y más marginados.

Un club privado busca beneficios privados y, además, sirve para subrayar un estatus social diferenciado. Esto explica que los miembros de los grupos sociales más privilegiados se caractericen y distingan también por el tipo de clubes a los que tienen acceso. Clubes que gozan de prestigio y poder en la medida en que las condiciones de acceso son restringidas y, por lo tanto privilegian a quien pasa a ser uno de sus integrantes. La distinción de pertenecer a un club se nota también en los signos externos con los que son visibles sus miembros. En este sentido, la política de uniformes escolares serviría para diferenciar de modo visible a los chicos y chicas que acuden a los centros escolares privados. Las élites buscan también hacerse visibles.

Esta perspectiva selectiva y competitiva de operar los centros escolares explicaría algunas de las reestructuraciones de los servicios públicos en general, que desde finales de la década de los ochenta tienen lugar en los países más desarrollados. Un ejemplo de ello es la creación de la figura de "administradores" en los servicios públicos, en concreto en los hospitales en España o en los centros escolares en numerosos países de nuestro entorno. Estos administradores se encargarían de las políticas econó-

micas o, lo que es lo mismo, de ahorrar dinero en los modos de funcionamiento de esas instituciones, lo que les va a inclinar a ponerse del lado de las familias que apoyan medidas más selectivas y restrictivas pues, obviamente, el alumnado con discapacidades importantes o con un bajo nivel cultural o, simplemente, con otro capital cultural diferente, va a precisar de mayores apoyos, de más recursos, por lo tanto, será preciso disponer de un presupuesto económico también mayor. Los administradores, cual los managers de los clubes, tratarán de buscar socios que les permitan rentabilizar las instalaciones que poseen y ofrecer una buena imagen para atraer a nuevos socios, a ser posible, socios más poderosos que sirvan para seguir mejorando la imagen y obtener mayores beneficios, tanto económicos como simbólicos.

Las políticas de elección de centros tienen en este momento un nuevo obstáculo, el agrupamiento de las personas en zonas residenciales sobre la base de dimensiones como clases social y etnia. En función de los recursos económicos que poseen, las personas son atraídas hacia aquellos barrios y localidades que les ofrecen aquel conjunto de servicios colectivos a los que consideran tienen derecho (clínicas, colegios, espacios públicos, centros de diversión) y están dispuestas a pagar unos precios acordes con las ventajas que esperan obtener. Cada colectivo social genera sus expectativas en función de la formación y recursos que posee. Este tipo de elecciones está haciendo visible la polarización social; en unos espacios se concentra la riqueza y los servicios con mejores infraestructuras y dotaciones y en otros la pobreza y la marginalidad, con una carencia de infraestructuras y servicios e, incluso, con una importante degradación ambiental. Los centros de enseñanza ubicados en el seno de estos últimos es previsible que tengan que desarrollar un trabajo más duro y, por consiguiente, precisarán de un personal con una óptima formación y una buena dotación de recursos. Obviamente, son centros que tendrán dificultades para atraer a alumnado de otros barrios más residenciales y con infraestructuras y dotaciones abundantes y de gran calidad.

Estas políticas de agrupamiento por grupos sociales confinados en espacios físicos específicos era un fenómeno más frecuente en lugares como los Estados Unidos, pero no tanto en el Estado Español o Europa central donde las familias residen en grandes bloques de viviendas, con diseños arquitectónicos estándares, manteniendo cada una de ellas un cierto anonimato acerca de sus modos de vida y recursos disponibles, lo que facilitaba agrupamientos mixtos. En una misma calle podían encontrarse edificios en los que habitaban familias de diferentes grupos sociales y etnias.

Las nuevas políticas neoliberales, dada la fragmentación social que producen, están propiciando que las personas busquen entornos que “les protejan” y les proporcionen ambientes y servicios acordes a su estatus social. Los colectivos con mayores problemas económicos y sociales corren el riesgo de ubicarse también en ambientes sociales marginales, en barrios con altos índices de delincuencia (fruto de la pobreza e incultura) y con instituciones públicas como colegios y centros de salud con escasos recursos. En una situación semejante los componentes de los colectivos sociales más desfavorecidos entran así en un círculo vicioso del que es muy difícil salir.

En la medida en que se produce una polarización residencial se amplían las distancias entre los distintos núcleos de población, lo que hace que el transporte de quien tenga que ir a trabajar o a estudiar a otro espacio distinto sea también más costoso.

Una de las grandes ventajas de los modelos de vida anteriores y de aquellos que en la actualidad siguen manteniendo un compromiso con la lucha por la equidad es que las instituciones escolares son el espacio donde “naturalmente” interaccionan estudiantes de distintos colectivos sociales, de diferentes etnias, de distinto sexo, con diferentes destrezas y niveles de desarrollo, y con distinto y desigual bagaje cultural y lingüístico; algo que es coherente con el principio de igualdad de oportunidades que todas las democracias asumen, al menos en teoría.

En las situaciones en las que la población vive en espacios específicos, acordes a su posición social y de clase, quienes verdaderamente tienen posibilidades de elegir centro escolar y de asumir los costes de los desplazamientos son las clase medias y los grupos sociales más privilegiados. Normalmente todos estos grupos optarán por colegios en consonancia con sus posibilidades económicas y las expectativas sobre el futuro profesional de sus hijas e hijos. Esto explicaría el hecho de que algunas familias acomodadas cuando toman en consideración el grado de dificultad para conseguir determinadas notas, de manera especial cuando sus hijos e hijas precisan unas calificaciones muy concretas para poder acceder a determinadas carreras universitarias, opten por elegir instituciones escolares a las que acostumbran a asistir estudiantes de familias con menor estatus. Así, por ejemplo, es posible que una familia acomodada opte porque sus hijos estudien en un instituto donde acude alumnado de grupos sociales más desfavorecidos, o que tengan que elegir un centro privado mucho más caro, pero en el que consideran que es más fácil obtener buenas calificaciones finales. En estos casos, una vez más, los estudios a cursar y los centros donde hacerlos se analizan y consideran como una inversión, de la que se esperan obtener beneficios exclusivamente individuales, colocarse en posiciones de ventaja en el futuro en el mercado laboral.

Una vez más, los centros escolares son contemplados como “clubes”, sus estrategias organizativas y sus políticas de atracción selectiva de socios -estudiantes- están destinadas a darles una serie de ventajas también en exclusiva. Las familias que componen ese colegio-club rivalizan con los otros centros de enseñanza tratando de que sus hijos e hijas tengan mayores beneficios que los de los demás. Este tipo de realidades es lo que explica cierta publicidad “boca a boca” en la que se asegura que quienes estudian en determinado centro universitario privado, cuando terminan sus carreras esa misma institución les facilita un puesto de trabajo en alguna de las empresas que les ayudan a sostenerse financieramente. Un ejemplo similar deja patente lo apartado que queda el principio de la igualdad de oportunidades, las políticas de justicia social. Por el contrario, esta es una de las maneras a través de las que se lleva a término la estratificación social.

## RECONSTRUIR LA CULTURA DE COLABORACIÓN Y COMUNIDAD

Es preciso insistir en la necesidad de conformar en las instituciones escolares una **cultura de colaboración** a dos niveles:

- a) entre el profesorado y entre el alumnado, y
- b) con las familias y con otros colectivos sociales interesados por la educación y la lucha contra las desigualdades sociales.

Esta demanda de una “cultura de colaboración” para el trabajo en las aulas es prioritaria en la actualidad dado que las nuevas políticas educativas de incremento de la burocratización y de la obsesión por obtención de buenas notas en pruebas estandarizadas y/o exámenes, están convirtiendo a los centros escolares en terrenos de insolidaridad, rivalidad y desconfianza frente a los demás compañeros y compañeras, algo que contradice la razón de ser de los sistemas educativos.

Tampoco debemos pasar por alto lo que la legislación educativa vigente defiende. El Art. 3.2 de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (B.O.E. 21/XI/95) dice claramente que «la organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias. A los efectos establecidos en la presente ley, se consideran tales las organizadas por los centros docentes, de acuerdo con su proyecto educativo, durante el horario escolar». Conviene ser conscientes de la necesidad de utilizar de manera positiva esta participación, tratando de encauzarla para potenciar experiencias pedagógicas progresistas.

Con asiduidad se cae también en un notable grado de esencialismo a la hora de hablar sobre el profesorado, olvidando su génesis social. Quienes componen este colectivo no se dedican a la enseñanza por razones biológicas o por una vocación o llamada de la divinidad, sino como resultado de una serie de condiciones socioculturales y experiencias en las que tales personas se vieron envueltas.

Ese mismo esencialismo acerca del profesorado reaparece cuando al pensar en él se hace de manera monolítica, como si no existiese variabilidad en el interior de tal conjunto; algo que acaba en análisis y comportamientos teñidos de un fuerte corporativismo. No podemos olvidar que hay profesoras y profesores con ideologías diferentes, con intereses y preocupaciones muy distintas. También aquí conviene no desatender las dinámicas de género, clase, etnia y nacionalidad que quienes trabajan como docentes ponen en acción. Asimismo, conviene no omitir, que existen conflictos derivados de la etapa educativa en la que se trabaja; no es igual ser profesora en Educación Infantil, que ser profesor en Bachillerato o Universidad. Los profesores y profesoras, además, son ciudadanos y ciudadanas lo que implica que tienen intereses y compromisos que van más allá de los muros de sus colegios; comparten con otros grupos sociales y colectivos

de trabajadores y trabajadoras ideales y luchas a favor de un modelo de comunidad, de nación, de sociedad en general.

Sin embargo, es obvio que todo puesto de trabajo genera problemas comunes a quienes lo desempeñan, de ahí la existencia de organizaciones sindicales y asociaciones profesionales para poder negociar con el Estado, el funcionariado, y/o con los empresarios y empresarias el profesorado de la enseñanza privada.

La existencia de una notable diversidad de organizaciones sindicales y asociaciones profesionales deja patente, a su vez, las diferencias de análisis de la realidad educativa y de los compromisos políticos y sociales que adquieren las profesoras y profesores. Éstos, en función de sus grados de militancia e identificaciones de clase social, género, etnia y nacionalidad optan y se comportan sindical, social, y políticamente.

Tanto los sindicatos como otras organizaciones más corporativistas de la enseñanza acostumbran a estar, además, comprometidos con otras asociaciones sociales y partidos políticos de cara a hacer viables modelos concretos de sociedad que afectarán a la institución escolar, pero también al resto de esferas de la sociedad: la económica, cultural, política, militar y religiosa.

El trabajo docente es pues un trabajo político, y ahí están los numerosos ejemplos de profesoras y profesores que con la colaboración de las familias y otras asociaciones comunitarias optan por convertir los centros escolares en espacios no sólo para educar a las niñas y niños, sino también destinados a la dinamización social, cultural y política de la vecindad. Algo que James A. BEANE y Michael W. APPLE dejan claro cuando diferencian las “escuelas democráticas” de las “progresistas”; mientras estas últimas se dedican a poner en práctica propuestas educativas centradas en los niños y niñas o humanísticas, tal y como los discursos de corte más psicológico vienen demandando, las escuelas democráticas atienden a los aspectos de las anteriores, pero además, “su visión alcanza más allá de propósitos como mejorar el clima de la escuela o aumentar la autoestima de los estudiantes. Los educadores democráticos tratan no sólo de disminuir la severidad de las desigualdades sociales en la escuela, sino de cambiar las condiciones que las crean” (Michael W. APPLE y James A. BEANE, 1997, pág. 28).

En el Estado Español este compromiso por la democracia tanto en interior de los centros como en el exterior fue una de las razones principales de la creación de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Su finalidad fue y es no mirar únicamente al interior de las aulas cuando se elaboran propuestas de trabajo para el alumnado, sino tratar de vincular la institución escolar al contexto en el que se trabaja mediante proyectos curriculares de centro y aula relevantes y significativos tanto para el alumnado como para la comunidad vecinal.

Este compromiso político y vital de muchísimos profesores y profesoras es constatable también en numerosos países, en especial en aquellos en los que la lucha por hacer realidad los Derechos Humanos y la democracia son prioridad. Recordemos el numeroso colectivo de docentes que participaron con el Movimiento Sandinista tratan-

do de construir una sociedad democrática, o el trabajo que en la actualidad se lleva a cabo en ese mismo país, o en Chiapas, o en Argentina, o en Brasil, en especial colaborando con el movimiento de los “sin tierra”, o en el Sahara, contribuyendo a la defensa de un pueblo que el Estado Español dejó abandonado a su suerte, etc. El compromiso con la lucha política, mediante la educación, por la justicia social, la igualdad y la democracia es claro y patente.

Conviene, no obstante, en un momento en el que la autonomía de los centros escolares está fuertemente amenazada por los intereses exclusivistas de las grandes corporaciones empresariales, estar prevenidos para que la defensa de la educación pública y de una buena formación del profesorado no derive hacia discursos y modelos que lo único en el que inciden es en el establecimiento de más jerarquías. Recordemos como la defensa del profesionalismo fue utilizada, en muchas ocasiones sin la plena consciencia de una buena parte del profesorado, con fines ideológicos y clasistas, para tratar de establecer jerarquías sociales, tratando de elevar a la figura docente por encima de otros colectivos de trabajadores y trabajadoras.

En la medida que una profesión está más arriba en el “*top* de las profesiones” se está avalando una filosofía clasista que propugna que quienes ocupan puestos laborales más arriba en la escala laboral pueden decidir, mandar y tener privilegios sobre quienes son menos expertos, están más abajo en la escala ocupacional. Dentro de la lógica del mercado capitalista la jerarquía en los trabajos y la competitividad entre éstos es algo esencial; entre otros efectos se logra el de desvertebrar a los trabajadores y trabajadoras. Cada colectivo se ve a sí mismo como único, en un espacio concreto y con problemas también idiosincrásicos, con lo que la coordinación con otros grupos se hace muy difícil; no se ve qué asuntos les unen, qué problemas son comunes y cómo estrategias coordinadas podrían tener mejores efectos en las soluciones.

Es imprescindible comprometerse en la tarea comunitaria de democratizar las instituciones escolares, tanto en los puestos de trabajo que aquí se desempeñan como en diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares que se llevan a cabo. La autonomía es conveniente plantearla desde un discurso más inclusivo, sumando a todas las personas que conviven y trabajan en los centros escolares. Autonomía para la institución, no para que un determinado colectivo pueda imponer sus ideas y proyectos a los demás, sin necesidad de debatir y convencer a quienes se van a ver afectados también: los alumnos, alumnas, sus familias y la comunidad.

Creo que conviene dejar claro que criticar las ideologías profesionalistas no quiere decir estar en contra de un conocimiento más especializado que puede colaborar a mejorar la calidad del trabajo que se desarrolla en las aulas y centros de enseñanza. Por el contrario, tratar de hacer frente al fracaso escolar y a los bajos rendimientos exige conocer y llevar a cabo investigaciones para incrementar la comprensión de los porqués de tales situaciones deficitarias. Obliga a tomar en consideración esos resultados para poder diseñar y poner en práctica otros modos de trabajo curricular, así como crear condiciones en los centros y rediseñar los puestos de trabajo docente.

Los centros escolares pueden crear intimidación en muchas familias, en especial en aquellas con menor nivel cultural y económico, así como en las asociaciones comunitarias interesadas por la educación, dado que se ven incapaces de comprender la cantidad de normas y reglas no explícitas que rigen la vida cotidiana y el trabajo de los niños y niñas. Es previsible que tengan dificultades para entender el por qué de determinadas prácticas y rutinas, lo mismo que la mayor parte del vocabulario especializado y siglas que en algunos momentos emplea el profesorado. También puede ocurrir que algunas familias noten como son segregadas debido a que las profesoras y profesores manifiestan unas claras preferencias por las familias más pudientes y con mayor nivel cultural.

Es preciso recordar que una de las funciones de las instituciones docentes es tratar de colaborar en la construcción de sociedades más democráticas e igualitarias, lo que obligará a prestar más atención y ofrecer más posibilidades e información a quienes arrancan con mayores déficits. Algo que, a su vez, pone de manifiesto como el trabajo de las instituciones escolares no empieza ni acaba dentro de las paredes del aula que cada profesor o profesora tiene a su cargo.

Democratizar la enseñanza pasa, igualmente, por desmitificar y desburocratizar el sistema educativo y el funcionamiento de los colegios, por crear estructuras más abiertas e informales que inciten a la participación tanto del propio profesorado y alumnado como de las familias y otros colectivos vecinales y sociales interesados por la educación de las nuevas generaciones. La democracia se practica y es realidad en la medida que diferentes grupos sociales y personas trabajan en colaboración para planificar y llevar a cabo transformaciones en la sociedad. De lo contrario es fácil que acabe reducida a un mero término lingüístico, vaciado de significado y que todo el mundo puede utilizar como muletilla, ya que no obliga a nada.

Existe acuerdo en que las innovaciones educativas de mayor interés proceden de equipos docentes que mantienen o han mantenido contacto con movimientos sociales progresistas que pretenden transformar la sociedad. El trabajo docente forma parte de proyectos políticos y sociales que cobran pleno sentido cuando expandimos la mirada fuera de los centros de enseñanza y lo ponemos en relación con proyectos más amplios destinados a la producción de un determinado modelo de sociedad.

Cuando conceptualizamos al profesorado como trabajadores y trabajadoras es más fácil establecer lazos de unión con otros colectivos laborales y, por tanto, ser conscientes de las condiciones estructurales que generan el malestar y situaciones de injusticia social; asimismo, se favorece la construcción de plataformas reivindicativas más eficaces, como por ejemplo, las sindicales. Por el contrario el profesionalismo equivale a corporativismo y, por consiguiente, a la consideración de únicos, sin iguales y, lo que es más importante, solos.

Se advierte con claridad la urgencia de volver a retomar la función que desempeña el sistema educativo en la sociedad, «su tarea no puede ser plegarse mansamente a

los dictados y exigencias de la producción; es mucho más amplia e importante. Está llamada a colaborar en la construcción de una alternativa a la sociedad de la producción/consumo. La Escuela tiene que ser una pieza importante en la reformulación de una nueva utopía, de una idea motriz capaz de entusiasmar e integrar las energías y capacidades de los seres humanos de este cambio de milenio o, dicho más modestamente, capaz de colaborar en la creación de un modelo social humano donde quepan todos socialmente» (José María MARDONES, 1998, pág. 26). En esta tarea todas las personas son imprescindibles y nadie puede ni debe delegar sus deberes y responsabilidades.

En consecuencia, conviene aprender a recabar apoyos para las instituciones docentes. Además de las familias y del propio alumnado hay muchos otros colectivos a los que tender redes de cara a construir estrategias más eficaces destinadas a lograr sociedades más justas, solidarias y democráticas. Hay que destacar como durante esta última década son cada vez más los colectivos sociales que están diseñando nuevas formas de asociacionismo y reivindicando mayores cotas de participación en la vida pública. Un fenómeno con el auge de lo que ya se denomina como “nuevos movimientos sociales”, o sea, toda una gran variedad de ONGs (Organizaciones No Gubernamentales), colectivos feministas, ecologistas, pacifistas, de defensa de los Derechos Humanos, etc. viene a sacar a la luz el inconformismo de un, cada día más, numeroso grupo de ciudadanos y ciudadanas que se quejan de las insuficiencias e injusticia de los actuales modelos neoliberales y conservadores.

Los centros de enseñanza son uno de los espacios a los que compete de una manera más decisiva la apuesta por una verdadera educación moral, en estos momentos de fuerte individualismo e insolidaridad. Es aquí donde las generaciones jóvenes tienen que aprender a ver la sociedad como una construcción colectiva que requiere de la participación de todas las personas, desde posturas de crítica, colaboración, respeto, responsabilidad, solidaridad y ayuda. Una educación donde los valores se conviertan en uno de los principales focos de atención del profesorado; una educación en la que el alumnado introyecte tales valores como guía y lo haga sobre la base de unas tareas escolares que día a día en las aulas y centros escolares les exigen su puesta en acción. De esta manera se recupera para las instituciones su verdadera razón de ser, la de espacios donde se aprende a ser ciudadanas y ciudadanos, a analizar informada y críticamente qué está ocurriendo en la sociedad, a crear disposiciones y actitudes positivas de colaboración y participación en la resolución de problemas colectivos.

### **REFORZAR LA SOCIEDAD CIVIL Y LA DEMOCRACIA**

Delegar mayores poderes a la sociedad tiene que contemplarse dentro de un proyecto político de reforzar la democracia. Para ello es importante facilitar muchos más medios a los ciudadanos y ciudadanas para formarse y de esta manera poder hacer frente a las manipulaciones que aquellos colectivos económicos con mayor poder tratan de llevar a cabo para reproducir las condiciones actuales que les están permitiendo incrementar de manera vertiginosa sus riquezas y privilegios.

Una manera de potenciar la democracia es impulsar la ciudadanía y la defensa de la sociedad plural, asegurándose de que los distintos colectivos sociales van a tener las mismas posibilidades de hacerse escuchar; que no van a precisar ocultar determinadas identidades, intereses y preocupaciones. No olvidemos que en numerosísimas ocasiones “los discursos dominantes acerca de la ciudadanía moderna son predicados sobre sistemáticas exclusiones de aquellas personas que son etiquetadas como «otros» por tales discursos” (Anna YEATMAN, 1994, pág. 86). No olvidemos que los ejes principales en torno a los que se construyeron las diferentes modalidades de exclusión y marginación asumían los valores y producciones de la clase social que poseía mayor poderío económico, de la raza blanca, del género masculino, de orientación heterosexual y de religión cristiana. El resto de la población era percibida como deficitaria y/o en negativo.

La educación debe hacer posible que las personas encuentren alternativas efectivas a los problemas de la sociedad y, en la medida que en una sociedad libre van a poder formularse una amplia variedad de opciones, tiene que ser el debate público y democrático el que impere en las relaciones sociales. Como decían Karl MARX y Friedrich ENGELS en 1846, es preciso “sustituir el dominio de las circunstancias y de la suerte sobre los individuos por el dominio de los individuos sobre la suerte y las circunstancias”.

En una democracia, las personas tienden a conseguir aquello por lo que se movilizan y, por el contrario, normalmente no consiguen aquellas cosas que no reclaman.

Los poderes públicos tienen que servir también para promover el debate entre la ciudadanía acerca de las prioridades de sus intervenciones. Es algo que en las democracias tiende a considerarse agotado en el momento en el que finalizan las votaciones para las elecciones de los parlamentos y gobiernos.

Es por todo ello que creo de gran interés el concepto de **democracia dialogante** del que habla Anthony GIDDENS (1996), un mecanismo que él propone para estimular la “*democratización de la democracia*” (1996, pág. 119) promoviendo la difusión de la capacidad social de reflexión como requisito de las actividades cotidianas y la persistencia de formas más amplias de organización colectiva. Tampoco es una forma orientada a lograr un consenso, pues hay que admitir que tampoco únicamente sobre la base del diálogo se pueden superar todos los conflictos.

La democracia dialogante “supone sólo que el diálogo en un espacio público ofrece un medio de vivir junto al otro en una relación de *tolerancia* mutua, sea ese “otro” un individuo o una comunidad mundial de creyentes religiosos” (Anthony GIDDENS, 1996, pág. 122). El fundamentalismo, del tipo que sea, es consecuencia de un rechazo del diálogo.

Se trataría de un orientarse hacia un orden social en el que la reflexividad estaría muy potenciada y desarrollada.

En este sentido la idea de una **democracia dialogante**, de convertir las aulas en espacios donde garanticemos de la mejor manera posible la libertad para expresar ideas y convicciones, es una buena idea de base de la que arrancar y un compromiso que asumir.

Pero como dice Antonio MACHADO:

“Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino,  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca  
se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino,  
sino estelas en la mar”.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (Comps.) (1997). **Escuelas democráticas**. Madrid. Morata.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger (2000). **Avoir Trente Ans, en 1968 et en 1998**. Paris. Seuil.
- BECK, Ulrich (1998). **La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad**. Barcelona. Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1989). **La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps**. Paris. Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1997). **Capital cultural, escuela y espacio social**. México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre. (1999) "La dimisión del Estado". En Pierre BOURDIEU, (Dir.). **La miseria del mundo**. Madrid. Akal, págs. 161-166.
- BUCHANAN, James M. (1965). "An Economic Theory of Clubs". **Economica**, nº 32 (February), págs. 1-14.
- GIDDENS, Anthony (1996). **Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales**. Madrid. Cátedra.
- HALLIDAY, John (1995). **Educación, gerencialismo y mercado**. Madrid. Morata.
- INCE (2000). **Sistema estatal de indicadores de la educación 2000**. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- LE GRAND, Julian y BARTLETT, Will (Eds.) (1993). **Quasi-markets and Social Policy**. Londres. Macmillan.
- MARDONES, José María (1998). **Desafíos para recrear la escuela**. Madrid. PPC.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (1970). **La ideología alemana**. Barcelona. Grijalbo.
- THOMPSON, Kenneth (1998). **Moral Panics**. Londres. Routledge.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998-a). **El curriculum oculto**. Madrid. Morata, 6ª edic.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998-b). **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid. Morata, 3ª edic.
- WHITTY, Geoff; POWER, Sally y HALPIN, David (1999). **La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación**. Madrid. Morata - Fundación Paideia.
- YEATMAN, Anna (1994). **Postmodern Revisionings of the Political**. Nueva York. Routledge.