



DEBATS D'EDUCACIÓ

Per què l'escola no és una empresa? Christian Laval

DEBATS D'EDUCACIÓ | 3

Amb la col·laboració de



Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Maig 2005

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 24.723-2005

Índex

Presentació	5
1. La gran reforma mundial dels sistemes educatius	8
Unes finalitats principalment i explícitament econòmiques...	9
Una organització “empresarial”	11
“Una posada en mercat” de l’escola	12
2. Sobre les polítiques socialment “inefícaces”	15
La ceguesa sociològica	15
Valors d’empresa i valors educatius	18
3. Per a l’escola democràtica	21
Una voluntat d’igualar les situacions escolars.....	21
De l’escola neoliberal a l’escola democràtica.....	23
Conclusió: Quina educació a Europa?.....	26
Bibliografia	28
Nota sobre l’autor	30

Presentació

La qüestió que s'han de plantejar tots aquells que s'ocupen d'educació és la del sentit de la seva acció cap a les noves generacions. Tota educació és una elecció: Què es vol transmetre? Quina és la forma de vida, quins són els valors, quins són els coneixements que es consideren més importants per a la societat, els més formatius per a la persona, o simplement els més útils?

En les societats democràtiques modernes, aquestes qüestions no es confien només a l'autoritat de les tradicions religioses o dels hàbits socials, sinó que són objecte de qüestionaments, debats i revisions. És un dels aspectes més normals de la democràcia.

Com se sap, l'escola, en el sentit més ampli de la paraula, és una de les institucions socials mitjançant les quals una societat pot autodeterminar-se, escollir el seu futur tot privilegiant la transmissió als nous nats en la comunitat humana d'alguns aspectes de la cultura en detriment d'altres, considerats menys fonamentals o més especialitzats.

Ara bé la necessària definició d'una cultura comuna és limitada per l'estat dels coneixements, és clar, però també per les mateixes estructures de la societat, tant com ho és per les relacions de poder i de domini que la constitueixen. Per tant, les qüestions escolars són alhora culturals, socials i polítiques.

Des d'aquest triple punt de vista, és imprescindible per a la mateixa vida democràtica que ens interroguem públicament sobre el sentit de les mutacions dels sistemes educatius. Una enorme literatura administrativa, més o menys científica, ens fa creure que les reformes educatives que s'han anat multiplicant i accelerant des de fa dues dècades arreu del món tenen el seu significat i la seva unitat en la recerca d'una més gran "eficàcia". Aquestes reformes farien entrar els sistemes d'ensenyament

en l'edat “post-burocràtica”, o fins i tot “post-oficial”, i els permetrien combinar la democratització dels públics escolars, la reducció dels costos pressupostaris i un millor servei prestat a la competitivitat econòmica i a l'ocupació.

Fidels a les recomanacions de l'OCDE, i també a les de les grans organitzacions financeres i comercials internacionals, com el Banc Mundial, el FMI o l'Organització Mundial del Comerç, els governs europeus i la Comissió Europea es van comprometre oficialment a transformar els sistemes escolars en el sentit i en l'esperit de l'escola “eficaç” a partir del Consell Europeu de Lisboa del més de març de l'any 2000. A través d'aquestes recomanacions, es va iniciar un gran canvi de direcció que consisteix a definir com a objectiu principal dels sistemes d'ensenyament la producció de capital humà per tal d'augmentar la competitivitat econòmica indispensable en el marc de la globalització.

Aquesta reforma mundial de l'educació no és una resolució pragmàtica dels problemes que han deixat pendents els antics sistemes escolars burocràtics, tal com pretenen els seus partidaris. És més aviat l'aplicació dogmàtica de respostes prefabricades, i sovint contraproductives, a uns problemes reals, que es podrien abordar, però, d'una manera ben diferent tot buscant solucions autèntiques, a condició de canviar completament de “paradigma” educatiu.

Aquestes respostes prefabricades parteixen d'una anàlisi sumària i sovint enganyosa de la realitat, dels problemes que es plantegen i dels remeis que caldria per solucionar-los. Per resumir aquest conjunt de tòpics que ignoren la complexitat històrica i sociològica, es tracta, al capdavall, de passar del “model administratiu” de l'escola, centralitzada i costosa, a una educació flexible i eficaç organitzada segons el model de l'empresa. El primer model tindria gairebé tots els defectes, i el segon totes les virtuts, si ens creiem l'apologia que se'n sol fer, i, sobretot, no hi hauria cap altra alternativa que no fos la immobilitat burocràtica o la innovació liberal.

Entre aquells que es complauen en aquest xantatge a la “modernització”, segurament caldria distingir caritativament entre els partidaris més calorosos del “lliure mercat de l'escola” —neoliberals declarats que només creuen en la mà invisible d'Adam Smith—, i aquells que es donen per satisfets amb un “nou *management* públic” la filosofia del qual consisteix

a importar en els serveis públics nacionals o locals “l’esperit comercial”, el “concepte de competència”, “el control per part del client”, i altres categories afines. Ara bé, si canvia el grau d’adhesió als nous dogmes, l’orientació és la mateixa: l’escola hauria de ser dissenyada com una empresa que presta un servei personalitzat a usuaris-clients desitjosos d’adquirir un bé individual que augmenta el seu avantatge. És a dir, segons aquesta lògica, l’única via de reforma de l’escola seria d’inspiració neoliberal i hauria de passar per solucions ja assajades en el sector comercial. Qualsevol altra política educativa seria retrògrada o utòpica.

És essencial examinar com més racionalment millor les característiques d’aquestes reformes, el seu “esperit”, les seves conseqüències, i potser també la seva compatibilitat amb el que es pot esperar d’un sistema educatiu en un país desenvolupat i democràtic. Els límits, les contradiccions, els danys d’aquestes polítiques, tal com veurem, haurien de despertar-nos de l’apatia dogmàtica, apartar-nos de la política dominant i incitar-nos a buscar urgentment una altra via.

1. La gran reforma mundial dels sistemes educatius

El nou model d'escola que s'està implantant —que aquí anomenaré per conveniència “l'escola neoliberal”— és un model transnacional que correspon a l'edat de la integració de les societats en el mercat mundial, edat en la qual tenen la preeminència els factors d'eficàcia, rendibilitat i competitivitat.

Estem davant d'un mimetisme polític i institucional similar al que va acompanyar el naixement dels grans sistemes educatius nacionals al final del segle XIX conjuntament amb la construcció dels estats-nació (Meyer i al., 1992). Una escola, o més aviat una nova forma d'escola, s'està edificant. Això no vol dir que les realitzacions concretes seran les mateixes pertot arreu —tampoc els grans sistemes estatals no han estat mai rèpliques perfectes—, donat que les societats, les històries institucionals i les pràctiques culturals continuen divergint i que tot model polític o cultural sempre és objecte d'una “reinterpretació” per part dels actors locals. Ara bé, una nova forma d'escola, el que es podria anomenar un nou “estil” institucional, té moltes probabilitats de generalitzar-se.

Recordem breument les grans característiques del “nou ordre educatiu mundial” (Laval i Weber, 2002), que s'ha de distingir del model anterior pels seus objectius principals i pels mitjans utilitzats.

Destaquen tres característiques:

- Unes finalitats principalment i explícitament econòmiques
- Una organització “empresarial”
- Una “posada en mercat” de l'escola

Unes finalitats principalment i explícitament econòmiques

El canvi decisiu és el següent: durant molt de temps l'escola va tenir com a perspectiva principal la unitat cultural d'una comunitat política i social. Cada vegada més, el seu horitzó és l'eficàcia econòmica d'una societat orientada i mobilitzada cap a objectius productius i comercials. Examinem aquest punt.

Durant molt de temps, la política escolar va estar vinculada amb un projecte d'unificació estatal de la societat. L'escola tenia una missió d'integració cultural, lingüística i política, les variants nacionals i ideològiques de la qual van ser al centre dels grans combats polítics dels segles XIX i XX. Alguns partidaris de l'ordre social i "espiritual" de l'antic règim volien mantenir una escola sota el domini de la religió, en conformitat amb una tradició autoritària del vincle educatiu i de les relacions socials. Enfront, altres grups volien construir una escola pública, laica, republicana, més conforme a la modernitat política i cultural europea. L'únic punt en què coincidien aquells inconciliables adversaris era la idea que l'escola havia de formar sobretot membres d'una mateixa comunitat, fossin pensats com a súbdits obedients de poders transcendents o fossin considerats com a ciutadans lliures d'una república. Aquesta missió principal no va impedir, al contrari, una gran separació dels nens segons els seus medis socials. L'escola volia ser alhora integradora a nivell ideològic, ja que es tractava de conquerir esperits, i reproductora a nivell social, ja que es tractava també d'emmarcar els individus en estructures socials predeterminades (Bourdieu i Passeron, 1970). No cal dir que entre el model general i les pràctiques concretes podia haver-hi una gran diferència, igual que podien ser radicals les oposicions entre les escoles que van pretendre tenir la hegemonia sobre els esperits (només cal pensar en la guerra civil ideològica entre les "dues escoles" que va dividir nombrosos països, entre els quals França).

L'escola neoliberal ja no es guia per la mateixa prioritat de cimentar una comunitat, i si encara té una funció ideològica, aquesta es va adaptant cada vegada més a imperatius d'un altre tipus. D'una banda, els estats-nació coneixen més aviat una fase de debilitament; d'altra banda, el ciment ideològic de les societats actuals no passa tant pel sistema

escolar com pels mitjans de comunicació i la difusió universal dels valors mercantils. Fins i tot en els grans estats tradicionalment centralitzats com ara França, la política escolar tendeix a diferenciar-se a nivell local, al mateix temps que adquireix una dimensió supranacional, europea o “mundial”¹. Cada vegada més sensible a les recomanacions de les organitzacions econòmiques i financeres, atribueix una importància creixent a les comparacions internacionals (la referència cada vegada més freqüent a l'enquesta PISA per justificar les polítiques nacionals en constitueix un bon exemple).

I sobretot, si l'antic model escolar tenia una dimensió cultural i política predominant, l'escola neoliberal s'orienta molt més clarament cap a objectius econòmics com ara la competitivitat econòmica, la formació d'una mà d'obra adaptada a les necessitats, la promoció de l'esperit d'empresa en la població. En aquest nou model, les paraules clau són “competència, eficàcia, resultat”. La referència principal del funcionament de l'escola, l'únic horitzó de legitimitat de les polítiques educatives, sembla ser “l'empresa”, de la qual l'escola s'hauria de convertir en fidel auxiliar en tots els àmbits. I per convertir-se en aquesta criada lleial, l'escola fins i tot hauria de començar a aplicar-se a si mateixa les exigències d'eficàcia i les maneres de fer de les empreses per tal de participar en el control o en la reducció de les despeses públiques.

Aquesta política escolar, sobredeterminada per la globalització, tendeix a substituir les consideracions ideològiques per raonaments econòmics en termes de costos/avantatges. La inversió escolar pública o privada es justifica per les necessitats de formació de la mà d'obra per damunt de qualsevol altra raó. Si la nova política escolar vol ser “democràtica” —discutirem més endavant el significat d'aquesta paraula— és en el sentit que expressa clarament uns objectius d'inserció professional per a la majoria. Tot i així, tota la seva lògica, que es basa en nivells d'inversió escolar variables segons els individus, tendeix a afavorir una formació molt diferenciada, amb uns beneficis individuals esperats que es maximitzaran en un mercat laboral liberalitzat. La diferència de sous també incitarà els

1. Cal ser molt prudent en aquest àmbit, és cert, ja que fins i tot en els sistemes educatius més descentralitzats apareixen algunes tendències a la recentralització.

individus a augmentar la seva demanda individual de formació, font de rendiment elevat. Aquí convé observar la solidaritat profunda entre les polítiques escolars liberals i les reformes anomenades “estructurals” de les rendes i de l’ocupació, especialment visibles en el discurs europeu actual². Participen d’una mateixa concepció de l’existència regulada pels principis de l’interès individual i de la competència.

Des del punt de vista dels economistes ortodoxos que poblen les institucions econòmiques internacionals i dels grups d’experts que s’ocupen de les polítiques escolars, l’educació és un bé que encara és parcialment un bé col·lectiu —cosa que justifica la despesa pública—, però tendeix a convertir-se cada vegada més en un bé privat, individualment apropiable i rendible —cosa que condueix a fomentar el finançament privat de la despesa educativa (mitjançant l’augment de les matrícules, per exemple) i l’extensió del sector privat de les escoles.

Una organització “empresarial”

En l’antic model d’escola hi havia una certa coherència entre les finalitats i els mitjans. La integració en una mateixa comunitat espiritual, política o ideològica suposava que el dispositiu que la garantia transmetés uns principis comuns i obeís regles uniformes, que s’havien de respectar escrupolosament sota els auspicis d’una autoritat que no es discutia mai. És a dir, l’estil burocràtic convenia bastant bé a aquesta missió històrica.

Aquelles regles uniformes ja no convenen tant a una escola que té per última vocació la integració de les societats i dels treballadors al gran mercat europeu i mundial. La definició essencialment econòmica dels objectius de l’educació suposa altres mitjans organitzatius. Des del moment en què aquest objectiu no és tant la realització de la unitat d’una comunitat com l’adaptació a la diversitat dels interessos individuals i les necessitats de les empreses i branques econòmiques, el sistema ha de ser

2. La política educativa europea, que només és un apartat annexat a l’“Estratègia europea de l’ocupació”, n’és la millor il·lustració.

ahora més descentralitzat, més obert al seu entorn econòmic i social, i més “reactiu” als canvis tecnològics i professionals. És a dir, si l'escola ja no té finalitats generals evidents, i si es defineix com a productora d'un bé destinat a ser utilitzat per altres empreses, per què no dissenyar la mateixa escola com una empresa qualsevol? Per reduir costos que es consideren massa elevats i augmentar uns resultats que no ho són prou, per què no importar a l'escola les tècniques de gestió, les maneres de parlar, les estructures jeràrquiques, que són les de les empreses del món comercial i que es presenten pertot arreu com uns models d'eficàcia?

El *New Public Management* posat en pràctica primer a la Gran Bretanya i que ara inspira les orientacions de la Comissió Europea, es basa en una construcció de sistemes d'objectius, normes i estímuls que introdueix a les escoles mecanismes d'ordre, control i avaluació semblants als que preconitza el *management* privat. L'objectiu és modificar les pautes de funcionament per tal d'administrar un servei escolar com qualsevol unitat de producció: determinació dels objectius, amb xifres si és possible, dotació de mitjans condicionats pels objectius contractats, afirmació del “lideratge” dels “managers”, avaluació i comparació dels resultats amb “indicadors de referència” (*benchmarks*), premis i sancions en funció dels resultats, definició i instauració de les “bones pràctiques” (“professionalització” del professorat, ús intensiu de les TIC). Pertot arreu intervenen les mateixes receptes, pertot arreu les acompanya una fanfàrria d'elogis, en una multitud de pàgines d'informes oficials, diaris professionals i revistes pedagògiques.

“Una posada en mercat” de l'escola

Paral·lelament, en un gran nombre de sistemes escolars es pot observar la constitució de mercats o, per parlar més rigorosament, de “quasi-mercats” de l'escola, tendència que els anglosaxons anomenen la *marketization* educativa. Aquesta “posada en mercat” designa el pas d'una regulació estatal, o si més no pública, de la matriculació dels alumnes en els centres a una matriculació segons l'“elecció” de les famílies en funció de la qualitat o la imatge de les escoles. Aquesta tendència, típicament

liberal, es conforma al dogma segons el qual tota activitat humana s'ha d'organitzar "naturalment" com en una situació d'intercanvi comercial en la qual uns interessos personals es troben i s'expressen (Chubb i Moe, 1990). En posar en competència les unitats de producció i de venda, el mercat escolar, com qualsevol altre mercat, constitueix un conjunt de pautes i sancions que obliguen els proveïdors (els "ofertants" del servei educatiu) a millorar el seu producte per satisfer millor els usuaris (els "demandants"). Font d'eficàcia en el sector públic, el mercat escolar també permet abocar una part de la demanda solvent cap al sector educatiu comercial i reduir la despesa pressupostària pública.

Aquesta concepció elaborada pels ultraliberals, i que s'arrela en els principis del liberalisme econòmic, es va aplicar en alguns dels estats governats per la dreta més dura (el Xile de Pinochet, l'Anglaterra de Margaret Thatcher, i també alguns governs laboristes preocupats pel "modernisme", com la Nova Zelanda de finals dels anys vuitanta).

Òbviament, tots els governs no han anat tan lluny com aquests i no han volgut aplicar al peu de la lletra els preceptes de Milton Friedman o els ideals de Friedrich von Hayek. Ara bé, fins i tot sense política obertament i agressivament liberal, el "deixar fer" en matèria de matriculació a les escoles i l'existència d'una ensenyança privada han permès apropar-se a una situació de mercat en un gran nombre de països. De tal manera que el personal escolaritzat es distribueix no en funció d'una norma administrativa imperativa que vincula un centre a un sector de residència sinó en funció d'estratègies familiars destinades a col·locar el seu fill en la "bona escola" i d'estratègies de les escoles destinades a atreure els millors alumnes. Els sistemes educatius tendeixen a fraccionar-se cada vegada més segons línies de fractures que no són tan ideològiques com socials i econòmiques. El sector públic es fractura entre centres de matriculació popular i uns altres de matriculació més afavorida. Pel que fa al sector privat de l'educació, especialment l'ensenyament confessional que té pretensions d'una diferència espiritual i moral, participa tot sovint de manera activa en aquesta posada en competència generalitzada dels centres. Amb un estrany "curtcircuit" històric, l'escola confessional, que semblava remetre a un estat pre-modern de les societats occidentals, es veu projectada a la punta de la

postmodernitat liberal.

Ara podem resumir les grans recomanacions dels organismes internacionals i europeus que constitueixen el model de política educativa mundial que tots els governs hauran d'aplicar:

1. reduir, o si més no contenir, les despeses públiques d'educació afavorint tant com es pugui la despesa privada;
2. descentralitzar les decisions a nivell local i augmentar l'autonomia dels centres, no tant per desenvolupar la democràcia participativa com per fer-ne unes entitats flexibles, reactives a una demanda local;
3. introduir mecanismes competitius en el funcionament dels centres per estimular-ne l'eficàcia;
4. utilitzar eines de gestió de les empreses privades i la lògica del *management* per augmentar la pressió i el control sobre els professors, la resta del personal i el mateix alumnat;
5. recórrer a pedagogies orientades cap a les "competències" més que cap als "coneixements", és a dir, pedagogies que alhora facilitin les eines bàsiques necessàries per a la inserció professional i afavoreixin el *savoir-faire* i el *savoir-être* per damunt del coneixement acadèmic;
6. vincular pertot arreu on sigui possible les escoles amb les empreses, en l'ensenyament tècnic i professional, però també en la formació general, per tal d'adaptar les noves generacions a la "societat d'empreses".

Aquesta política té la seva lògica i fins i tot es podria dir que en alguns aspectes té la seva necessitat, en el sentit que correspon i s'integra a la doctrina més global que s'aplica actualment a Europa. Aquesta doctrina veu la societat com un conjunt d'empreses o, millor dit, veu la societat com una empresa (Drucker, 1985; Foucault, 2004). El problema és saber si l'empresa del sector comercial, suposant d'altra banda que se'n pugui definir un exemplar estàndard, és un model pertinent per a activitats que no són comercials i que es basen fins i tot en lògiques perfectament contràries a les del mercat. El que ens sembla que és el cas de l'activitat d'educació. És el punt que desenvolupa a continuació.

2. Sobre les polítiques socialment “inefícaces”

No n’hi ha prou amb posar de manifest que ens les havem amb l’aplicació d’un dogma, també és necessari mostrar fins a quin punt les reformes que provoca tenen efectes contraris als objectius declarats. Em limitaré a alguns punts ja ben establerts.

La ceguesa sociològica

Parlar d’“eficàcia” en el camp de l’educació no vol dir res mentre no s’hagi definit la manera com es planteja el resultat esperat d’una política educativa. Si pensem, per exemple, que un sistema d’ensenyament ha de reduir les desigualtats d’accés a la cultura escrita i culta en la societat, ens hem de preguntar si l’orientació actual dóna els millors resultats. Tenim raons de pes per dubtar-ho.

La primera és la ceguesa d’aquestes polítiques davant de la realitat social. La investigació en matèria d’educació està “descobrint” que el context social de l’aprenentatge en els centres —el que s’anomena la *freqüentació escolar* o, com diuen els anglosaxons, el *school mix*— és un factor de desigualtat en els resultats escolars. Ambient de treball, respecte de les obligacions i de les finalitats institucionals, adhesió a les normes escolars o temps efectiu dedicat a l’adquisició dels coneixements, totes aquestes dimensions de la vida escolar varien enormement en funció del públic matriculat i afecten els resultats dels alumnes³. Per limitar-se a

3. El famós *Informe Coleman* als Estats Units ja havia mostrat en el context americà un fenomen semblant a mitjans dels anys seixanta. No va ser fins més tard, als anys noranta, que se’n va començar a tenir consciència a Europa.

les desigualtats en la composició social dels centres, aquestes es deuen sobretot a *les segregacions territorials* entre classes socials i grups ètnics. Se sap que aquestes fenòmens es reforcen, si més no en les grans ciutats (Maurin, 2004): els grups més afavorits es tanquen en barris privilegiats, les classes mitjanes intenten fugir dels grups més desfavorits i retrobar els primers i, al final de la cadena, alguns grups marginats, sovint d'origen immigrant, són rebutjats cap a la perifèria de la societat. Al factor determinant d'aquesta separació geogràfica s'hi afegeixen les facilitats institucionals i les possibilitats objectives d'elecció del centre escolar. En reforçar els efectes de les segregacions territorials en la composició social dels centres, aquestes lògiques de mercat educatiu reforcen les desigualtats d'origen familiar, identificades des de fa temps per la sociologia, i constitueixen una barrera suplementària a "la igualtat d'oportunitats". El CERI, un dels centres d'investigació de l'OCDE que es va interessar ara fa més de deu anys en els casos de Nova Zelanda, Gran Bretanya i els Països Baixos ja havia constatat que la *marketization* de l'educació basada en l'elecció de les famílies conduïa a un *apartheid* invisible i temible entre escoles de rics i escoles de pobres, entre escoles per a "alumnes blancs" i escoles per a "alumnes de color" (CERI, 1994). Totes les enquestes realitzades des de fa deu anys confirmen aquest balanç. Un estudi recent realitzat en la regió de Burdeus va mesurar la importància de la separació ètnica, cada vegada més marcada, que existia en els col·legis públics (destinats als alumnes d'11 a 15 anys) entre els nens procedents de la immigració africana i magrebina i els altres, cosa que compromet seriosament la imatge d'una escola republicana suposadament igualitària.

Basar la "democratització de les oportunitats" en la reorganització empresarial de les escoles descansa en realitat en un diagnòstic molt parcial de les dificultats que coneix l'ensenyament. Aquest diagnòstic, bastant típic del que s'ha anomenat "l'esperit tecnocràtic", ha consistit a aïllar el "fenomen burocràtic" (Crozier, 1963) de totes les altres condicions de l'acció educativa i a observar-lo com si fos l'única causa, o en tot cas la més determinant, de les dificultats d'aquesta acció. Sobre aquesta anàlisi simplificadora van venir a empeltar-se els motius ideològics dels quals he parlat més amunt, amb una imatge de l'empresa i del mercat com a mitjans universals de resolució de tots els problemes. Durant molt de

temps, en la investigació en el camp de l'educació, es va posar èmfasi en la *school effectiveness*, “paradigma” segons el qual l'element decisiu que explicava la diferència dels resultats escolars tenia a veure en part amb el professor i l'eficàcia de la seva pedagogia, i en part amb la “qualitat”, la “reactivitat”, la “flexibilitat” de l'organització de les escoles i, sobretot, entre aquestes dimensions, amb l'eficàcia de l’“empresari” de l'escola. Els resultats d'aquest “paradigma”, sense ser nuls, disten molt de les pretensions inicialment proclamades per un corrent d'investigacions que volia relativitzar la influència dels medis socials en els èxits escolars. No es pot negar que un centre ben administrat és millor que una escola desorganitzada, ni tampoc que totes les pedagogies, tots els horaris escolars, tots els *currículums*, no són equivalents pertot arreu, ni en qualsevol moment, ni davant de tots els alumnes ni en funció de tots els objectius. Ara bé, avui se sol considerar que un dels factors principals que explica el “resultat” d'un centre, d'una classe o fins i tot d'un professor, té molt a veure amb la composició social d'aquest mateix centre i d'aquesta mateixa classe. El paradigma clàssic no és invalidat pels últims treballs: en surt fins i tot reforçat. La problemàtica del *school mix* ha substituït la de la *school effectiveness* (Thrupp, 1999): és, en gran part, el factor social tal com intervé dintre del centre que “marca la diferència” entre les escoles. Les dades comparatives de l'enquesta PISA, per més discutible que sigui, posen de manifest, si més no, que els sistemes menys marcats per la segregació tenen, en mitjana, els millors resultats.

Davant dels efectes de les desigualtats de context en les destinacions escolars i socials que les ciències socials posen de relleu cada vegada més, les respostes de tipus exclusivament organitzatiu i tècnic semblen molt inadequades, i per tant *inefícaces*. Fins i tot es pot afegir que aquestes respostes més aviat tendeixen a emascarar i empitjorar les causes de degradació de les escoles populars, i són nocives precisament perquè

4. Per exemple, només caldria tenir en compte, com ho van fer diversos equips de sociòlegs francesos i britànics (Gewirtz i al., 1995; Careil, 1998), les estratègies parentals quant a l'elecció de l'escola per adonar-se que les polítiques que van contribuir a crear un dispositiu de quasi-mercat (oferta diversificada, autonomia dels centres, comercialització de les escoles, avaluació pública dels resultats, obertura de les possibilitats d'elecció a les famílies) van tenir com a efecte afavorir les desigualtats socials de context escolar i perjudicar encara més la igualtat de les condicions d'aprenentatge.

es basen en l'acceptació passiva de les lògiques de mercat escolar⁴.

Si a això hi afegim el desenvolupament del màrqueting de les escoles per captar els millors alumnes, la fomentació del finançament privat de les escoles i universitats, sense parlar de les recomanacions destinades a adaptar els objectius pedagògics als diferents públics socials i fer-los coincidir amb les competències professionals esperades per les empreses, es veu clarament que aquestes orientacions no permeten respondre als veritables problemes que planteja l'ensenyament de massa, que són, abans que res, de tipus social. Són polítiques *sociològicament cegues*.

Valors d'empresa i valors educatius

Ara bé, el contrasentit de les polítiques actuals va més enllà. El seu principi pràctic consisteix a aplicar al món de l'educació receptes emprades per augmentar el rendiment dels empleats en les empreses privades. La idea general del “nou *management* públic” consisteix “a posar sota pressió” els treballadors dels diferents serveis imposant-los una “obligació de resultats” sobre la base dels quals els *managers*, la cúpula administrativa i els professors “líders” podran avaluar els altres membres del personal amb la finalitat de recompensar-los o de castigar-los en funció de la seva “productivitat”.

Quin balanç es pot fer d'aquesta estratègia? Els investigadors que han estudiat aquest tema han destacat la presència d'un conflicte de valors en els centres escolars entre els equips de direcció (i alguns professors convertits) i la gran massa dels professors que no s'adhereix al lèxic, a les eines de gestió o als valors de l'empresa. Els investigadors anglesos van parlar al respecte de “doble codi” o de “bilingüisme”, amb els caps que parlen la nova llengua de l'empresa quan els professors continuen a fer servir el codi més tradicional de l'escola.

Per entendre aquesta oposició, cal tornar a la mateixa naturalesa de l'acció educativa. L'empresa funciona segons un certa lògica centrada en la recerca de resultats financers obtinguts mitjançant la venda de béns i serveis a uns clients; l'escola funciona segons una lògica ben diferent, centrada en la recerca de resultats intel·lectuals, morals o culturals ob-

tinguts mitjançant una acció sobre persones que no poden ser exteriors a ella. Voler imprimir la primera lògica a la segona amb un dispositiu d'avaluacions, una nova llengua, unes formes de pensament artificialment traslladades, introdueix tot un seguit de perturbacions que no poden sinó agreujar els efectes ja nocius d'una excessiva burocratització i estandarització de l'educació. Si considerem només la dimensió del temps, tan essencial en l'economia de empresa, les diferències en el plantejament són manifestes. No sé si es pot arribar a dir com Jean-Jacques Rousseau que per educar "cal acceptar perdre el temps", però en qualsevol cas és cert que les temporalitats de la producció capitalista i de l'educació no són ben bé idèntiques... Els professors saben gràcies a la pràctica que formar no és produir i ensenyar no és vendre. El seu ofici no es pot reduir a una lògica comercial o industrial, perquè consisteix no pas a *produir* coses sinó a *conduir* subjectivitats a una determinada modificació a un nivell cada vegada particular.

Altres arguments han vingut des de la mateixa teoria del *management*. Enrique Mintzberg, per exemple, va analitzar detingudament les exigències organitzatives que justificaven l'àmplia autonomia que calia deixar als professors, com als metges dels hospitals per altra banda, donada la complexitat de la tasca a realitzar, complexitat que cap "departament dels mètodes" taylorià no estarà mai en condicions de descompondre i plasmar en prescripcions jeràrquiques i en rendiments mesurables. També es podria destacar, quant a la història i la sociologia dels valors, com a Occident l'*ethos* de la cultura i de la ciència, fruit de múltiples consideracions religioses, filosòfiques, morals i polítiques relatives al valor de la veritat intel·lectual i la importància del plaer estètic, s'ha quedat al marge del que Max Weber va anomenar "l'esperit del capitalisme". I òbviament es podria explicar en part aquesta resistència del món de l'ensenyament per la funció política, ideològica i cultural que va tenir l'antic model d'escola que he esmentat fa un moment. El compromís de molts professors amb l'ideal de transmissió ampliada dels coneixements de la cultura escrita està en el centre del sentit emancipador que donen al seu ofici.

"L'eficàcia" no és una cosa simple i, contràriament al que poden creure aquells que només creuen en el control permanent dels professionals de camp, els efectes més importants no s'han d'esperar de mètodes de

racionalització emprats en la producció i la venda en massa de les mercaderies. Així doncs, es pot suposar que si l'ensenyament exigeix que un hagi estat format intel·lectualment, també demana mantenir viva una passió per al coneixement que es vol transmetre, la valoració de la cultura com a dimensió de l'excel·lència humana, igual que la preocupació ètica i política, sobretot en els països democràtics, perquè tots els joves puguin accedir amb la més gran igualtat a la intel·ligència del món en el qual hauran de viure. I fins i tot es podria afegir que la posada en comú de les experiències, el sentit de les decisions col·lectives, la pràctica de la solidaritat, en una paraula el compromís en un col·lectiu democràtic de professors, donaran més força i confiança a cada un d'ells. És per altra banda el que indiquen alguns estudis realitzats en els centres de matriculació popular, quan destaquen la importància de la mobilització col·lectiva dels professors en una base col·legial i igualitària per plantar cara a situacions de degradació de la relació pedagògica. Des d'aquest punt de vista, tota estratègia individualitzant de control i sanció només pot ser contraproduent ja que té com a efecte minar les solidaritats necessàries.

3. Per a l'escola democràtica

La política educativa que predomina actualment corre el risc de mostrar-se incapaç de disminuir les desigualtats en un context de concentració de les riqueses i de segregació dels territoris. Per tant, és necessari inventar una altra política educativa, a Europa en particular, inseparable d'una política social de reducció de les desigualtats. Quins en podrien ser els grans eixos?

Una voluntat d'igualar les situacions escolars

Els sistemes escolars de massa tenen dificultats per reduir les desigualtats socials. No és cap casualitat: la política dominant, que accentua el caràcter privat del bé educatiu en detriment del seu aspecte públic –tant en el contingut i el finançament com en els efectes econòmics i socials–, acompanya les grans evolucions econòmiques i socials als països occidentals, caracteritzades per un separatisme sistemàtic de les elits i una captació més gran dels recursos privats i públics en benefici seu. Es pot dir fins i tot que els canvis escolars formen part de les estratègies econòmiques i socials *de concentració* social de les riqueses i *segregació* geogràfica que s'observa a tot arreu en el món. Aquesta concentració i aquesta segregació plantegen de manera urgent la qüestió de la “igualtat” a l'escola.

Dues vies semblen dibuixar-se. La primera és la de la regressió política davant de la situació de crisi, i de vegades de violència, que coneixen els centres populars i marcats ètnicament. Basant-se en el desànim i el sentiment d'abandó de molts professors o pares, els governs poden caure en la temptació de disminuir l'esforç educatiu cap als alumnes que tenen

més dificultats i voler enviar-los com més aviat millor al mercat laboral, un cop estiguin dotats amb “les competències bàsiques” que els tornaran “empleables”, “flexibles” i “mòbils”. És la política del “cadascú pel seu compte”. La segona via consisteix a fer avançar la democratització escolar. El que suposa, a més d'una voluntat de combatre la segregació, una potent voluntat política de transmetre una cultura comuna i una mobilització dels professors que permetin l'accés de tots els joves a aquests coneixements essencials.

És aquest principi que es defensa en les poderoses mobilitzacions de professors o alumnes de secundària a Europa en aquests darrers anys. Aquest moviment social per al dret a l'educació ja no reclama només la *igualtat formal* dels drets. També demana la igualtat de *les condicions reals d'ensenyament*. En aquest sentit, condueix a una nova etapa de democratització dels aprenentatges escolars.

La igualtat de les condicions concretes d'ensenyament, objectiu que caldria proposar-se, significa en la pràctica intentar que cada estudiant pugui beneficiar-se de les mateixes condicions d'aprenentatge, sigui quin sigui l'escola en la qual està escolaritzat. El problema més immediat és saber com crear aquestes situacions realment més iguals. Voldria proporcionar algunes pistes.

No cal dir que el primer factor rau en una vertadera voluntat política a favor de la igualtat, no en paraula (cosa que és fàcil) sinó en acte (i ja no ho és tant). Caldria trencar, és clar, amb el dogma de la reducció de les despeses públiques per dur a terme aquesta acció, és a dir, anar a repèl de les idees dominants.

El segon factor seria la instauració i/o el desenvolupament d'un potent sector públic d'ensenyament, implantat pertot arreu, ben dotat, i sense la competència deslleial d'un ensenyament privat que selecciona els seus alumnes tot beneficiant-se d'un doble finançament, amb subvencions públiques i contribucions privades.

El tercer factor suposaria una acció molt ferma i específica per tal de dotar els centres públics populars amb els mitjans humans i materials que tant els manquen. Aquesta política d'igualació suposa, en efecte, poder reduir considerablement el nombre d'alumnes per classe i augmentar el personal educatiu que s'ocupa dels joves a l'escola, i també a fora, allà on

les condicions de vida escolar i d'aprenentatge són més difícils. Per “donar molt més als que tenen menys” i no com ara per “donar molt menys als que tenen menys”, (Terrail, 2004), només uns poders institucionalment forts i decidits poden dur a terme aquesta política contra els interessos socials i econòmics particulars que defensen la seva capacitat de captació dels recursos. Ens adonem a tot arreu que els tímids intents de “discriminació positiva” no han compensat els efectes de marginació que pateixen els centres populars. Només un esforç digne de les grans embranzides històriques a favor de l'escolarització permetrà, a les escoles que els acullen, assegurar als alumnes dels medis populars unes condicions escolars més o menys iguals a les que tenen els altres alumnes.

Ara bé, aquesta voluntat d'igualació de les condicions d'ensenyament seria absurda si es desvinculés d'una voluntat de tornar més iguals les condicions de vida, treball, i allotjament de tota la població. Probablement ens posarem d'acord en el fet que és difícil plantejar una transformació de l'escola en un sentit democràtic en una societat que va en direcció contrària. Caldria escoltar al respecte la lliçó de realisme d'un gran dirigent socialista francès, Jean Jaurès, que al principi del segle XIX va escriure als mestres: “Qui no vincula el problema escolar, o més aviat el problema de l'educació, amb el conjunt del problema social es condemna a uns esforços i uns somnis estèrils” (Jaurès, 1996). Voler realment l'escola democràtica suposa voler canviar la societat en el mateix sentit. Aquesta ha estat sempre, si més no, la posició realment progressista en matèria d'educació.

De l'escola neoliberal a l'escola democràtica

El problema general i col·lectiu és el següent: com replantejar, com realitzar l'escola democràtica? Aquest model ha de girar l'esquena tant a la burocràcia com al mercat. La burocràcia centralitzada permet establir una igualtat formal dels drets, i ja és alguna cosa, però no és una igualació real de les condicions d'aprenentatge pel mateix fet que la regla uniforme és “indiferent a les diferències” (Bourdieu i Passeron, 1970). Pel que fa al model de l'empresa i el mercat, tal com hem vist, tendeix més a accentuar les desigualtats reals de l'ensenyament que no pas a reduir-les.

Els mitjans materials i humans són absolutament essencials per construir l'escola democràtica. Ara bé, també s'han de reunir altres elements. El contingut d'una cultura comuna i les transformacions institucionals permeten una autèntica escolarització, també comuna, i les millors maneres pedagògiques de permetre que tots els alumnes accedeixin a aquests coneixements són factors que seran determinants per tal de fer avançar la democratització de les trajectòries i els resultats escolars. És clar que és impossible examinar tots aquests punts aquí mateix. Posaré èmfasi en un sol aspecte, que em sembla decisiu, ja que es refereix al mètode.

Em sembla que quan parlem d'escola democràtica caldria entendre el concepte de *democràcia* aplicat a l'àmbit escolar en la pluralitat i en l'articulació dels seus significats. Se'n poden copsar tres dimensions: la democratització dels coneixements; la gestió democràtica de les escoles; la finalitat democràtica de l'ensenyament. És sobre les relacions entre aquestes tres dimensions que hem de reflexionar avui, especialment a Europa.

1. En primer lloc podríem posar de manifest que la *democratització* dels coneixements avui dia suposa més *democràcia* en l'organització dels centres escolars. Si s'han reconegut les virtuts d'una certa autonomia dels centres, s'ha confós amb la de l'empresa en un mercat. Cosa que és més aviat sinònim de dependència de l'escola respecte a unes lògiques socials heterònomes. Voler la democratització dels coneixements suposa un col·lectiu de docents portadors de valors democràtics i capaços d'exercir una gestió democràtica. Les enquestes realitzades en els centres de matriculació popular mencionades més amunt posen de manifest que una mobilització real contra el fracàs no es pot fer sense "els professors del terreny", sense els seus coneixements i les seves experiències, sense els valors que han de posar en obra. Cap manament autoritari, cap motiu resultant de consideracions egoistes, no poden valer el compromís de cadascú en una obra considerada com un veritable servei públic. La democratització real de la cultura es basa en la voluntat comuna, en una *força col·lectiva* dels docents, reforçada pels pares, que doni a cadascú el suport que necessita per superar les dificultats que sorgeixen en l'exercici de la seva professió. Aquesta voluntat col·lectiva suposa el naixement i la

vida de veritables institucions democràtiques als centres, als districtes locals, i en les matèries complexes, amb l'objectiu explícit de ser d'interès general i no en defensa d'interessos particulars.

2. En l'altre sentit, es podria posar de manifest que aquesta democràcia en la gestió dels centres ha de ser del tot guiada per l'imperatiu polític de la democratització social dels coneixements, si no es vol córrer el risc que es constitueixin unes petites illes formalment democràtiques, al servei d'interessos egoistes de centres, de grups socials o professionals particulars. Una "democràcia" de copropietaris no evitaria de cap manera la fragmentació creixent dels sistemes educatius. Des d'aquest punt de vista, cal una regulació global del sistema educatiu que estigui orientada cap a la recerca de la igualtat de les condicions d'ensenyament i la transmissió d'una cultura comuna.

3. La condició de la democratització més avançada dels coneixements és la submissió de l'ensenyament a l'imperatiu prioritari de formació de ciutadans actius, crítics i intel·lectualment autònoms. Les perspectives actualment dominants de l'"economia del coneixement" comporten una contradicció fatal per a la democratització perquè fan dependre la difusió del coneixement de les úniques necessitats econòmiques i de la divisió del treball a les empreses. En aquest marc de pensament, no hi ha cap raó d'anar més enllà de les "competències bàsiques" professionalment útils per a la gran massa de la població activa. Al paradigma de "l'economia del coneixement", cal respondre pel de la "democràcia dels coneixements" al servei de la ciutat moderna. En aquest sentit, per altra banda, no hi cap contradicció entre l'objectiu polític i els efectes econòmics: es podria posar de manifest que, històricament, quan l'escola va anar *més enllà* de les úniques necessitats pràctiques immediatament perceptibles, ben lluny de perjudicar l'economia, va anticipar-se a les necessitats futures de la població en matèria intel·lectual.

4. L'última raó que justifica plenament la democratització dels coneixements és la democràcia social i política. És aquesta finalitat que s'ha d'imposar en les grans tries educatives, és ella que ha d'alimentar les reflexions sobre la cultura comuna i inspirar les pràctiques pedagògiques. També és ella que ha de determinar l'organització de les escoles. També és ella que legitima les despeses públiques a les quals consent la comu-

nitat dels ciutadans. En altres termes, l'escola democràtica només pot ser-ho efectivament si, en les seves finalitats com en els seus mitjans, està organitzada de cara al desenvolupament del poder efectiu dels ciutadans sobre les orientacions de la societat.

Per resumir, avui la democratització dels coneixements s'imposa encara més perquè la democràcia política i social es basa més que mai en els coneixements, i aquesta democratització dels coneixements, igual que la finalitat democràtica de l'ensenyament, passa avui per l'organització democràtica de les escoles. La dissociació creixent d'aquestes tres dimensions és una *contradicció* permanent que alimenta la crisi de l'ensenyament.

Conclusió: Quina educació a Europa?

Aquesta escola democràtica que dibuixem, ¿és compatible amb les evolucions actuals de les nostres societats? Ho podem dubtar. Ara no toca la igualtat social, ara no toca el desenvolupament de la democràcia dels ciutadans. Ara toca el “deixar fer”, la competència elevada a la categoria de principi constitucional, al triomf dels valors comercials, la mobilització general dels treballadors i consumidors en la “guerra econòmica”.

El nostre problema, en efecte, dista molt de ser només escolar. Quan es planteja la qüestió de la igualtat a l'escola, immediatament sorgeixen tots els factors socials que la neguen en la pràctica. Quan es qüestiona la naturalesa de la cultura que s'hauria de transmetre, immediatament apareixen totes les forces mobilitzades per reduir-ne l'abast, el sentit, el contingut. ¿Que no és somiar continuar parlant de cultura comuna sòlida i de formació dels ciutadans quan es veu la invasió dels valors mercantils en la ment de molts joves?

Tot i així, és possible reaccionar. La incompatibilitat entre l'objectiu democràtic de la transmissió d'una cultura comuna sòlida i el capitalisme ultraliberal comença a fer-se notar de manera cada vegada més evident. Si més no, es perceben els primers símptomes de crisi i s'accentuen les “contradiccions culturals del capitalisme” (Bell, 1979). I què dir de les “contradiccions educatives del capitalisme”? La confusió entre l'escola i

l'empresa no soluciona res i ho empitjora tot. La reducció a tota costa de les despeses d'educació, per exemple rebaixant els sous dels professors i les seves pensions de jubilació, és contrària al discurs dominant que fa del coneixement el factor principal de la riquesa econòmica.

A l'escola de l'empresa cal oposar-hi l'escola de la ciutat. Avui s'imposa la dissidència en matèria educativa. Però la dissidència no és suficient: ara toca reconstruir un model educatiu digne d'un gran projecte democràtic. Europa pot ser un dels marcs d'aquesta reconstrucció, però una Europa ben diferent de la del "gran mercat", basada en la competència generalitzada. No està prohibit somiar que un dia els educadors, els intel·lectuals, els científics i els artistes tindran la capacitat de fer l'Europa dels coneixements i de la cultura per a tots, l'Europa de la nova Il·lustració. Ara bé, si es realitza, aquesta Europa també serà l'Europa de les solidaritats socials i dels ciutadans lliures.

Bibliografia

- BELL, Daniel (1979). *Les contradictions culturelles du capitalisme*. Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1970). *La Reproduction*. Éditions de Minuit.
- CAREIL, Yves (1998). *De l'école publique à l'école libérale, sociologie d'un changement*. Presses Universitaires de Rennes.
- CERI (1994). *L'École, une affaire de choix*. Paris, OCDE.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen; BOWE, Richard (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press.
- CHUBB, John E, i MOE, Terry M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. The Brookings Institution Washington D.C.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE (2004). *Education et formation 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Mars.
- CROZIER, Michel (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Le Seuil, Paris.
- DRUCKER, Peter (1985). *Innovation and Entrepreneurship, Practice and Principles*. Nova York, Harper & Row.
- FOUCAULT, Michel (2004). *Naissance de la biopolitique, cours du Collège de France 1978-1979*. Seuil-Gallimard.
- HIRT, Nico; DE SÉLYS, Gérard (1998). *Tableau noir*. EPO.
- HIRT, Nico (1999). *Les nouveaux maîtres de l'école*. EPO/VO.
- JOURÈS, Jean (1996). *Revue de l'enseignement primaire*, 30 septembre.
- LAVAL, Christian; WEBER, Louis (coord.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Syllepse, «Nouveaux Regards, 21».
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona, Paidós, «Controversias, 1».
- MAURIN, Eric (2004). *Le ghetto français, Enquête sur le séparatisme social*. Paris, Seuil.

MEYER, John; RAMIREZ, Francisco; SOYSAL, Yasemin (1992). «World Expansion of Mass Education, 1870-1980», a *Sociology of Education*, vol. 65, p. 128-149.

OCDE (1998). *Stimuler l'esprit d'entreprise. La stratégie de l'OCDE pour l'emploi*. París.

OCDE (2001). *Encourager les jeunes à entreprendre. Les défis politiques*. Cahiers LEED, núm. 29.

TERRAIL, Jean-Pierre (2004). *Ecole, L'enjeu démocratique*. La Dispute.

THRUPP Martin (1999). *Schools Making a Difference Let's be Realistic*. Open University Press.

Nota sobre l'autor

Christian Laval va néixer l'any 1953. És sociòleg, investigador a la Universitat París X i a l'Institut de Recerca de la Federació Sindical Unitària (la FSU és la principal federació de sindicats de treballadors de l'ensenyament i la cultura a França). Els seus camps de recerca i els seus treballs giren a l'entorn de tres eixos principals: la història de l'utilitarisme; la història de la sociologia clàssica, i l'evolució recent dels sistemes d'ensenyament. Després de publicar diverses obres de caire universitari sobre la filosofia de l'utilitarisme i la història de la sociologia s'ha consagrat a l'anàlisi de les polítiques educatives al món.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.