Transformacions socials i dinàmiques educatives

Joan Subirats, Universitat Autònoma de Barcelona

Introducció

Poden assumir l'escola i els seus professionals el gran allau de demandes que se'ls dirigeixen des de la societat? Poden fer-ho sols? Fa temps que aquestes preguntes van fent voltes i es van plantejant de manera directa o indirecta en moltes de les reflexions i dels neguits que envolten el nostre entorn educatiu. Aquestes pàgines parteixen doncs d'un treball i d'una convicció prèvia: enteníem que hi havia molts professionals del món educatiu que ja estaven treballant des de perspectives i pràctiques de nou tipus per a fer front a les noves demandes socials, implicant i implicant-se amb altres professionals, entitats i institucions molt sovint del món local per a trobar respostes i generar noves capacitats de servei. En alguns treballs previs [1], hem pogut contrastar aquestes intuïcions, recollint un gran nombre d'experiències que creiem significatives i que, per tant, pensem que poden ser d'ajuda per a seguir lluitant, cadascú des del seu àmbit d'actuació, per una societat més justa, integrada i solidària.

En les pàgines que segueixen tractarem de resumir com el canvi social, econòmic i familiar al qual hem estat assistint amb un ritme frenètic en aquests últims anys ha afectat la tradicional relació societat-educació, i com això està implicant processos de modificació dels paràmetres educatius en un context de creixents desequilibris socials. Dedicarem una especial atenció a com aquest conjunt de circumstàncies afecten l'exercici de la professió d'educador, i quines perspectives s'obrin per a donar resposta a les noves demandes socials.

1. Vells i nous diàlegs societat-escola

L'escola no pot ser vista només com un lloc de trobada entre actors individuals. Uns que busquen formació i d'altres que s'han preparat per a proveir coneixements i pautes d'aprenentatge. L'escola és també un espai social i polític. La societat demana que l'escola siga capaç d'anar modificant les seues pautes de funcionament per a adaptar-se als canvis productius, familiars, de diversitat cultural o de gènere, que es van produint, i les institucions públiques defineixen les seues polítiques educatives en relació a aquestes demandes i prestant més o menys atenció a les veus del propi sector educatiu. De la millor o pitjor sintonia entre

aquest conjunt de variables, acabarà depenent que l'escola complisca amb millor o pitjor fortuna el que la societat n'espera. I d'això dependrà també que els professionals que treballen a l'escola se senten millor o pitjor reconeguts i "retribuïts" per la feina que desenvolupen.

Ha anat apareixent al llarg d'aquests darrers anys, una abundant literatura que entén que les funcions tradicionals assignades al sistema educatiu es veuen ara qüestionades per les transformacions econòmiques, socials i culturals de les societats postindustrials. El sistema educatiu de les societats occidentals contemporànies es basava en una sèrie de paràmetres que s'han anat veient significativament modificats. La globalització econòmica ha posat clarament en qüestió la capacitat i el poder de control de les nacions-estat. La burocratització i segmentació professional que va propiciar un desenvolupament industrial eficient (fordisme) i serveis públics (funcionaris) per a les grans masses de població al llarg del segle XX, s'han anat considerant més i més com maneres de fer obsoletes i ineficients. I al mateix temps, està cada cop més qüestionada la idea que existeix una base cultural comuna i uniformitzadora, que fonamenta la nostra solidaritat i cohesió social, i es reclama més i millor respecte envers les diversitats culturals, religioses o sexuals. L'educació, entesa com un dret col·lectiu que ha de ser satisfet per la intervenció dels poders públics, es considera que va jugar un paper central en el benestar econòmic i social dels països occidentals, i en el llarg període de creixement estable que van gaudir. Les societats buscaven prosperitat, i exigien dels poders públics que garantiren la seguretat perquè el creixement fos possible i exigien també oportunitats per a tothom, en matèria educativa, sanitària o de mobilitat laboral.

En un sistema d'economia de mercat, en el qual les desigualtats (de renda i d'estatus) s'entenen com a naturals, l'existència de mecanismes que garantisquen cohesió i compensació, semblaven imprescindibles. I un sistema educatiu universal jugava un paper central en això. D'altra banda, l'existència de grans parcel·les d'ocupació (vinculades a la funció pública) on l'accés es basava en els mèrits, i la garantia d'un ampli accés al sistema educatiu, eren garanties contra les desigualtats basades en l'origen familiar. La igualtat d'oportunitats i la idea de l'existència de criteris "objectius" per a la promoció social, aspectes en els quals l'educació jugava un paper essencial, han fonamentat bona part de la credibilitat i legitimitat del sistema d'economia de mercat en la fase de creixement sostingut que els països occidentals han mantingut en la major part dels darrers 50 anys del segle XX.

Les successives crisis dels anys 70 i 80 van provocar reaccions de tot tipus que van afectar també a les concepcions educatives predominants. Una de les idees centrals va ser que el nivell d'intervenció dels poders públics havia anat massa lluny, i que les formes de gestió vinculades a les grans burocràcies públiques eren clarament ineficients. El mercat, i les dinàmiques de competició que hi són pròpies, reapareixia com a gran mecanisme eficient d'assignació de recursos i de provisió de serveis. La combinació entre creixent competitivitat provocada per la globalització econòmica, i els grans canvis tecnològics, la volatilitat econòmica i la tendència generalitzada a la reducció de costos, han transformat de manera enormement significativa l'escenari econòmic i social del canvi de segle. I no és menys cert que aquests grans canvis han generat dinàmiques, desconegudes en els països occidentals europeus des del final de la segona gran guerra, amb inseguretat laboral vinculada als processos de desestructuració i reestructuració industrial, de deslocalització d'inversions i de precarització dels vincles contractuals. Les famílies, com tants altres actors i àmbits socials, han patit greument aquestes conseqüències. I, evidentment, el sistema educatiu en el seu conjunt no ha quedat al marge d'aquests grans canvis. Tot i que, contradictòriament si es vol, han anat creixent mentre els conflictes sobre el finançament, el control i l'organització de l'educació a cada país, sembla haver-hi un nou i internacional consens que concedeix a l'educació una importància decisiva en la prosperitat futura de les persones i de les nacions.

2. Un nou i complicat consens: educació i economia global

Així, mentre que el sistema educatiu sorgit del consens socialdemòcrata-democristià de la segona postguerra es va anar plasmant com un dels elements causants de la manca de capacitat de creixement econòmic i de la burocratització general a partir de la crisi dels 70, mai es va arribar a qüestionar la capacitat de l'educació de transformar i formar les elits necessàries per als nous temps. Al contrari, sembla haver-hi un nou consens en què coincideixen forces de dreta i esquerra de tot l'espectre polític: l'educació és un element clau per a la futura prosperitat econòmica [2]. D'alguna manera s'admet que si bé la capacitat dels governs dels estats-nació per determinar la dinàmica econòmica cada vegada més petita, a causa de la caiguda de les fronteres econòmiques i financeres, en el cas de l'educació i de la formació laboral, la capacitat d'influència dels governs és encara molt significativa. El que passa és que a partir d'ara l'eficàcia i eficiència de cada sistema educatiu caldrà jutjar-les des d'indicadors o estàndards internacionalment acceptats, i no només des de paràmetres nacional-estatals. Són molts els líders

polítics en el món sencer que han expressat públicament la prioritat que tenia per a ells l'educació en el nou context. Valga com a exemple un conegut discurs de Bill Clinton l'any 1992 en una escola de l'est de Los Angeles:

"El factor clau per a la força econòmica dels Estats Units és el creixement de la productivitat... En els 90 i més endavant, l'expansió universal de l'educació, dels ordinadors i de les comunicacions a alta velocitat implica que el que siguem capaços de guanyar dependrà del que siguem capaços d'aprendre i de la capacitat d'aplicar aquest coneixement als nostres llocs de treball. És a causa d'aquests factors que s'explica que una persona amb estudis de tercer cicle guanye en el primer any de treball un 70% més que un llicenciat. I és per això que els ingressos dels joves treballadors que no han acabat la seua educació obligatòria o que han acabat però no han tingut aprenentatges complementaris, ha caigut més d'un 20% en els últims 10 anys"

I el cert és que en els últims deu anys s'ha produït un important creixement d'estudiants universitaris en països, com el Regne Unit, que havien anat quedant enrere en aquest aspecte, i en general podem dir que els increments en els segments d'educació post obligatòria han estat molt significatius a tot arreu. I així es va consolidant la idea que educació i treball hauran d'estar cada vegada més vinculats, plantejant la subordinació dels aspectes educatius (formatius, vocacionals,...) a l'estricta utilitat econòmica. S'assenyala que la "terciarització" econòmica genera una demanda més clara d'habilitats i coneixements que només un increment en la càrrega educativa pot aconseguir, però, d'altra banda, res no fa suposar que aquest augment generalitzat dels nivells educatius acabe generant més seguretat laboral . De fet, cada vegada es pot parlar menys que existisca una clara correlació entre nivell d'estudis i estabilitat i progrés en el lloc de treball. Podríem dir que cada vegada hi ha menys gent segura i estable en el mercat de treball, siga quin siga el seu nivell d'estudis o el tipus de treball que desenvolupa [3]. Al costat dels processos de reconversió industrial que han afectat molts dels segments clàssics de treballadors de "coll blau", cada vegada són més freqüents els impactes dels processos de eingenieria organitzacional que afecten fortament també als "colls blancs". D'alguna manera podríem afirmar que els grans impactes de la globalització econòmica i del canvi tecnològic provoquen, al mateix temps, en relació al mercat de treball, tendències a l'augment de les habilitats, tendències al canvi d'habilitats, i tendències fins i tot a reduir la necessitat d'habilitats (en el cas del "treballs fem").

No podem caure tampoc en el parany, de relacionar directament el nivell de titulació amb la productivitat laboral o l'estabilitat en el lloc de treball [4]. Com és ben sabut, les titulacions són recursos de posició en l'estructura social i en el mercat laboral, que pretenen facilitar i reduir la complexitat en els processos de selecció de personal. Si es va produint una gran extensió d'aquestes credencials en la societat, el seu valor posicional es redueix, i per tant la tendència és a diversificar les titulacions per diferenciar i en augmentar l'escala disponible per a seguir comptant amb el valor que suposa tenir una titulació poc comuna. En aquests últims anys, l'expansió educativa ha provocat un gran augment i inflació de les titulacions en el mercat, i per tant cada vegada resulta més difícil establir una relació causa-efecte entre nivell d'estudis i la posició o estabilitat en el mercat de treball , ja que en el fons, en aquests temes acaben intervenint altres factors que mediatitzen aquesta relació [5] (per exemple, aquest podria ser el motiu pel qual són més estables i valorades les titulacions de tècnics de cicles formatius superiors, que moltes de les diplomatures o llicenciatures).

Malgrat tot, la demanda per titulacions ha crescut, i es pot entendre com una manifestació de les pressions de les classes mitjanes per a assegurar un millor futur pels seus fills, en moments d'incertesa laboral i quan s'han trencat les clàssiques i funcionals relacions entre anys d'estudi i posició en el mercat de treball. L'expansió d'estudis superiors així ho indica, i pot anar provocant, com ja passa, problemes de sobretitulació i de frustració de sectors significatius de la població laboral.

3. La naturalesa canviant dels coneixements

De fet, entre les moltes certeses que han anat erosionant-se, trobem la del propi concepte d'habilitat o de recurs formatiu necessari per moure's per la vida. És curiós, per exemple, que en les ofertes de treball s'acostume a posar més l'accent en els elements d'empatia, de sociabilitat, de capacitat de treball en equip i en la capacitat d'adaptar a entorns ràpidament canviants, que no en el rang aconseguit de coneixements o de destresa tècnica. I és precisament a partir d'aquests elements quan la distància entre allò que valora i busca el mercat i els que contracten i allò que les institucions educatives aparentment semblen generar, creix fins a esdevenir el paradigma de les ineficiències del sistema educatiu.

Quan més augmenta la idea que l'eficiència organitzacional depén de la capacitat de relació i de comunicació interpersonal, de les habilitats negociadores i de treballar en grup, més sembla que el sistema educatiu es refugia en la vella certesa burocràtica de coneixements que interessen moltes vegades més als professors que

a la societat i als alumnes. Per molt que cresca el nombre de gent amb titulació, els que contracten segueixen pensant que aquestes acreditacions no els diuen molt sobre les capacitats reals dels aspirants a treballar en la seua organització, sobre les seues habilitats socials i de vàlua personal. Per això, segurament es va donant un allunyament significatiu entre la classificació i la matriu de coneixements, habilitats i pràctiques que s'usen en el sistema educatiu i la que tenen en compte bona part dels empresaris més ben situats en un mercat insegur i volàtil [6]. La dinàmica de qualificació individualitzada, i la dificultat en establir paràmetres d'èxit i de mesura d'elements més propis de la sociabilitat i treball en equip haurien així mateix tenir en compte. Curiosament, aquests elements de sociabilitat, empatia i "coneixements febles" acostumen a anar lligats a les versions més actuals de l'educació compensatòria, i s'usen per a tractar de "salvar" a aquells que no semblen disposar d'unes capacitats que per a molts fills de les classes mitjanes són percebudes com a "naturals" i procedents de la seua educació informal i familiar.

Cal així mateix considerar les importants conseqüències que ha anat tenint la creixent presència de la dona en tots els nivells del sistema educatiu i en el mercat de treball. La clàssica distinció entre l'home com aquell que "guanya el pa" i la dona que "té cura" del marit i de la família, distinció que provocava significatives diferències en els itineraris formatius d'uns i d'altres, ha anat perdent sentit. Avui en dia les distincions en els *curricula* per raons de sexe tendeix a desaparéixer, tot i que segueixen existint evidències que seran necessaris encara uns anys per a aconseguir que xiquets i xiquetes acaben amb els mateixos perfils acadèmics. En els últims anys, però, el que trobem més aviat és una creixent preocupació per les capacitats de socialització dels xiquets. La vella connexió entre llocs de treball en la indústria que requerien rols "masculins" potents i xics que deixaven ràpidament els seus estudis per a cobrir-los, no funciona ara en una fase de terciarització evident de l'estructura laboral. Sense qualificacions formals, els llocs de treball que acaben quedant són, per exemple, els de guarda de seguretat, servir en un *fast food* o mosso de magatzem, en un anar i venir constant de les llistes d'aturats. Els canvis en l'estructura ocupacional (més serveis, on les "virtuts" femenines i la seua capacitat de treball en equip, semblen funcionar més fàcilment) i la significativa eficiència competitiva de les xiques en el mateix sistema educatiu, poden provocar problemes en les identitats masculines, en la seua socialització i en les conseqüències de tot això en l'àmbit social. Això no vol dir que les dones vegen ràpidament alterada la seua evident pitjor consideració en el mercat de treball en termes de salari i estatus, sinó que moltes vegades vol dir que les organitzacions tendeixen a aprofitar instrumentalment millor les seues habilitats i capacitats.

En els darrers vint anys s'ha pogut anar constatant que les estructures familiars s'han fet més inestables i, com ja hem anat dient, el treball s'ha convertit també en més insegur. Per tant, dos dels clàssics instruments de socialització i control s'han afeblit significativament. Mentre que en canvi, pel que fa a l'educació, hem vist com el seu rol es feia més intensiu i extensiu. L'educació ha anat estenent la seua influència i presència d'una inicial concentració en un espai (l'escola) i un moment temporal molt específic (els primers anys de vida), cap a tots els racons de l'activitat social i cap a totes les fases de la trajectòria vital. S'ha anat passant de la formació inicial i concreta per a l'accés a un treball, a la formació entesa com a palanca permanent d'ocupabilitat al llarg de tota la vida. Aquest canvi no ha pogut deixar d'afectar les expectatives de la gent en relació al sistema educatiu. Si primer es buscava essencialment l'adquisició de coneixements com a valor de canvi, ara es busca també una mena de *currículum* menys explícit, en el qual el sistema educatiu ha de ser capaç de formar gent que estiga sempre preparada per al canvi, per a gestionar de manera eficient la seua trajectòria vital, i que reforce la seua capacitat emprenedora. En definitiva, que siga capaç d'actualitzar els seus coneixements a partir de les múltiples fonts d'informació que la societat li ofereix i que tinga la iniciativa personal per a fer-ho.

L'educació ha vist doncs estendre la seua influència molt més enllà del que era habitual, però això implica, d'una banda emprendre el camí cap a això que s'ha anat anomenant la "societat del coneixement", en la qual tots els aspectes vitals i les activitats socials tenen components formatius i acaben generant coneixement (amb les conseqüències que això té en el fet de generar la sensació que qualsevol aspecte vital pot ser objecte d'aprenentatge formal i de superació de prèvies incompetències). I d'altra banda, la idea que tota carència personal o social acaba tenint alguna connexió o altra amb una real o potencial activitat formativa, genera la sensació que tot acaba sent "culpa" de l'educació. Una educació, que acaba així convertint-se en una gran contenidor en el qual projectar o abocar tot el que no acaba de funcionar. Però, pot l'escola dur a terme tota aquesta tasca en solitari? [7].

4. L'educació com a espai de conflicte en un marc de transformacions socials

Aquest conjunt de canvis no es produeixen de manera "neutral". Enmig d'aquest conjunt de transformacions trobem interessos en competència, trobem valors diferents, i també trobem relacions de poder que accepten de millor o pitjor manera

les conseqüències de tot això. No se'ns escapa que en el moment de decidir com financem el sistema, com avaluem els coneixements, com fixem els *currículums*, com gestionem les escoles, com seleccionem quins alumnes per quins estudis o com formem i seleccionem els mestres, de segur que en tots aquests temes acabarem trobant més conflicte que consens. I això no és nou. L'educació ha estat sempre un espai de selecció i de socialització [8]. Decidir o condicionar qui va a l'escola i en quines condicions, han estat sempre temes connectats amb els debats de la justícia social i amb la competència per l'estatus. La idea de la societat meritocràtica es fonamenta en la concepció que cal donar a tots les mateixes oportunitats tot i que el resultat final siga desigual. D'aquesta manera es legitimarien les desigualtats tant en l'escala social com en l'ocupacional. I, d'altra banda, moltes vegades es tendeix a veure el sistema educatiu com un lloc on les famílies "compren", mitjançant les credencials que et donen, accés a ingressos, estatus i bons llocs de treball per als seus fills i filles. I, segurament és així, almenys pel que fa a les titulacions relatives a l'etapa secundària. No podem doncs dir que el sistema educatiu haja deixat de ser, malgrat tots aquests canvis, un lloc de conflicte entre la selecció social per origen familiar i la selecció social per adquisició de mèrits [9].

D'altra banda, des dels temps de la Il·lustració, l'educació s'ha vist també connectada al progrés humà, i a la seua emancipació. Podríem dir doncs que educació i democràcia han estat sempre connectades. I és a través del sistema democràtic que s'ha anat definint el que s'entenia com a coneixement legítim i s'ha anat també excloent certs coneixements i maneres de veure el món del sistema educatiu considerat oficial [10]. Al llarg dels segles XIX i XX, el debat sobre el coneixement propi de les escoles estava dominat pel conflicte de classes propi de la societat industrial. Més recentment, amb la reemergència del debat sobre els temes de gènere, i sobre la diversitat cultural, aquest debat ha transcendit a altres àmbits. De la mateixa manera, mentre que abans es discutia molt sobre accés, selecció i igualtat d'oportunitats, ara el debat sobre el tipus de coneixement o sobre les polítiques de la diversitat s'han anat situant en posicions més centrals, generant també nous conflictes.

La reivindicació de les diferències, parteix de la idea que la cultura dominant no és neutral des del punt de vista de gènere, de raça o de les creences. No existeix només opressió derivada d'una estructura desigual d'oportunitats vitals, sinó també en termes de la cultura del dia a dia, inclosa la pròpia experiència educativa. La forma en què cadascú va construint la seua pròpia personalitat (i com de fet es va

construint també la societat) té a veure amb imaginaris, amb signes, amb la manera d'usar el llenguatge, que va decantant allò vist com més positiu i com més negatiu. El que s'entén com a raonable, just o veritable en cada moment no pot desvincular-se de les estructures de poder en cada cas. Es critica la pretesa objectivitat del coneixement científic i es qüestionen així bona part de les bases educatives que avui considerem habituals. El coneixement tindria més a veure amb la dialèctica entre grups i poders, que amb la investigació de la veritat. És evident que el relativisme generalitzat d'aquesta perspectiva, genera problemes quan es tracta de construir coneixement, però cal recordar que aquest moviment intel·lectual ha aconseguit que es vegen de manera més clara les connexions i les complexes relacions entre classe, gènere i raça en els processos que són necessaris per a anar repensant els itineraris formatius.

En els darrers anys observem també un nou eix de conflicte, derivat de la creixent voluntat d'exclusió dins dels àmbits educatius, exercida per part del sector dominant de classes mitjanes urbanes, que consideren aquests àmbits educatius com a propis. Ja hem comentat com ha augmentat la sensació d'incertesa i d'inseguretat tant personal com social, a partir dels processos de reestructuració econòmica, d'estancament o crisi de les posicions burocràtiques tradicionals i dels riscos de mobilitat descendent que apareixen de manera clara en una situació econòmica cada vegada més volàtil, dins d'un context globalitzat i inestable. Aquest conjunt de factors ha anat generant posicions més tancades de les classes mitjanes i les classes emergents, que tracten de defensar i protegir els avantatges adquirits. Això ha provocat reaccions per part d'aquest sector social en contra de la pressió fiscal, entenent que són els que suporten majoritàriament la despesa pública que després acaba servint per a mantenir i oferir certes quotes de benestar a "qui menys s'ho mereix". En el camp educatiu, aquest conjunt d'incerteses, comporta que es plantege de manera més crua la competència per a mantenir l'estatus mitjançant l'adquisició de credencials formatives. El que implica més pressió per a escollir el lloc on portar els fills i filles, deixant moltes vegades en segon lloc la idea de la igualtat d'oportunitats per a tothom. En molts països això ha comportat que la tessitura es plantege de la següent manera: o bé se'ns assegura el nostre dret a escollir el que creiem millor per als nostres fills i filles dins el sistema educatiu públic, o abandonarem aquest sistema, i llavors el sistema públic quedarà únicament com el refugi per als que no tenen una altra opció.

5. Modificant els paràmetres educatius

Després de tot el que portem dit, no pot resultar estrany el que afirmem que estem en ple procés de reestructuració educativa [11]. És un procés que podríem considerar general, com general és el procés de reestructuració econòmica, social i familiar dels últims 20 anys. Però, també és evident que les dimensions d'aquesta reestructuració poden variar molt de país a país. En el cas dels països occidentals algunes pautes són força similars: el creixement molt significatiu del conjunt de població que segueix els estudis de grau superior en especial, i dels estudis postobligatoris en general; l'èmfasi en la idea de la formació contínua al llarg de la vida, els intents de difuminar les fronteres entre educació formal i educació vocacional o informal, la tendència general a la descentralització educativa, i els creixents problemes de finançament de l'ensenyament.

D'altra banda, i des d'una perspectiva més ideològica, la influència del pensament neoconservador [12] en aquests últims anys, també en el camp educatiu, ha estat molt significativa. Amb el perill de simplificar, podríem dir que l'èmfasi en la llibertat individual, en les virtuts del lliure mercat, i en les responsabilitats dels poders públics per mantenir ordre moral i pau social, són elements significatius d'aquesta tendència. I aquests elements van resultar molt útils, instrumentalment parlant, en relació als nous escenaris econòmics de competició global. En el marc de les polítiques socials, els neoconservadors consideren que l'excés d'intervencionisme estatal ha anat provocant dos fenòmens simultanis: les reticències a ser emprenedor i a invertir per part dels que disposen de recursos, per por de les altes taxes fiscals que dissuadeixen a l'hora d'emprendre noves aventures, i, en l'altre extrem, la creixent dependència dels que disposen de menys recursos i que necessiten disposar contínuament de l'ajuda dels poders públics. D'alguna manera s'està dient que els poders públics van assumint la idea que podien compensar els fracassos individuals, quan això, a la llarga, només ha provocat més problemes i més dependències. Des d'aquesta perspectiva neoconservadora, les polítiques "macro" que havien caracteritzat les formes d'intervenció estatal des de finals de la segona guerra mundial, haurien de deixar-se d'aplicar i tendir a buscar instruments d'incentivació de la competició més "micro", en un marc menys regulat i menys intervingut.

Els temes de motivació individual, de canvi microeconòmic, les virtuts de la competició i la contenció fiscal, són tots ells elements que influeixen en la manera de fer front a la reestructuració educativa dels 90 i de començament d'aquest

segle. Podem esmentar diversos elements que representen aquest canvi de tendència en el camp educatiu. Per exemple, la idea que si introdueixes la competició en el "mercat educatiu", això acabarà per si mateix generant canvis que milloraran l'eficàcia i eficiència del sistema. Els que no aconseguisquen atreure "clients" es veuran a poc a poc castigats i quedaran fora del mercat. També hi ha la idea que les escoles poden competir entre elles, al marge de les seues condicions de treball o al marge de l'entorn en què es mouen [13]. Aquesta és una idea força atractiva per als reformadors, ja que implica que es pot aconseguir augmentar els nivells educatius mitjançant canvis en la gestió educativa i en la manera d'ensenyar. Segons aquest criteri, l'èxit i fracàs de les escoles dependrà doncs de la forma en què aquestes escoles es gestionen i del nivell i de la forma de treballar dels seus mestres.

En aquest sentit, es defensa que les escoles, si ho fan bé i tenen el lideratge adequat, poden arribar a compensar les desigualtats que la societat ha anat generant. La pobresa de l'entorn o la manca de suport familiar, no serien doncs rellevants a efectes de resultats finals, i només servirien per a amagar les responsabilitats dels que no fan la feina ben feta. També es manté la idea que tot això pot acabar funcionant millor si es deixa que els pares escullen escola, ja que això genera incentius a totes bandes per la millora del sistema. Les escoles, perquè voldran atraure els millors estudiants. Els pares i els estudiants, perquè voldran entrar i romandre en aquelles escoles que funcionen. Però a la pràctica, s'ha anat demostrant que tot això no és tan senzill, perquè apareixen efectes no tan positius, tant en el sistema d'igualtat d'oportunitats i en el funcionament democràtic del sistema, com en la manera en què es reestructura la pròpia professió d'educadors.

Diversos estudis han demostrat que no es pot parlar en general de "pares". Els pares i mares parteixen de nivells d'informació diferents, i també arriben a les escoles amb necessitats que no són idèntiques [14]. I això encara és més evident si entenem que moltes vegades, no són els pares els qui trien escola, sinó l'escola que acaba triant als alumnes que prefereix. Una de les majors fal·làcies en la tendència a situar l'educació en un règim de mercat i de competència, és creure que les escoles poden arribar a un nivell similar de rendiment, i per tant, competir entre elles de manera satisfactòria, al marge dels alumnes que acaben acceptant. Curiosament, les investigacions i estudis realitzats han tendit a demostrar que les escoles que presenten una bona barreja d'alumnes procedents de diferents nivells socials, acaben obtenint millors resultats globals [15]. Per tant, si s'apliquen criteris de competència entre escoles, sense tenir en compte altres elements, el resultat

serà una clara polarització social i escolar, i una tendència a criteris de “selecció adversa” per part de les escoles que tenen la capacitat de triar els alumnes que volen. I, al final, alterant el principi d’igualtat d’oportunitats, tindrem estructures socials descompensades i amb significatius nivells d’exclusió més o menys enquistats.

Malgrat tot, hem de recordar que un altre dels elements característics dels neoconservadors, és la idea que la igualtat d’oportunitats s’aconsegueix insistint en la igualtat formal d’accés, i que per tant, no té res a veure amb els resultats finals. El que una persona acabe aprofitant més o menys aquestes oportunitats que se li donen, dependrà de les seues capacitats individuals, i per tant un serà “guanyador” o “perdedor”, depenent de les seues habilitats, i sense que es puguen demanar mecanismes compensatoris per part dels poders públics que ja han fet allò degut assegurant l’accés al sistema. Des d’aquesta perspectiva, el que cal assegurar és que els alumnes entenguen que el seu èxit o fracàs futur, depén del seu esforç i de la seua capacitat en aprofitar els recursos que la societat els ofereix. Si són capaços de rendibilitzar aquesta inversió social, i aconsegueixen forjar una capacitat emprenedora i una forta iniciativa individual, tot els serà possible, si no és així, deixaran de tenir accés als millors llocs socials. La mercantilització educativa acaba així materialitzant-se en el sistema i en la pròpia concepció educativa.

6. Els impactes de tot això en la funció educativa

Com ha afectat tot aquest conjunt de canvis i noves tendències en l’exercici de la funció educativa? Com han resultat afectats els professors? La voluntat d’introduir la lògica de mercat en el funcionament del sistema educatiu comporta la voluntat de generar nous mecanismes de control, d’incentius i de mesura de rendiment i d’eficiència que no havien estat presents de manera molt clara en un perfil professional molt vinculat a aspectes vocacionals, d’especialització en els coneixements, i de capacitat de transmissió i de formació personal [16]. No resulta fàcil aplicar sense més matisos la lògica de mercat en el camp dels professionals de l’educació [17]. Els bons o mals resultats d’un alumne no són fàcilment atribuïbles a un professor en particular, i tampoc no poden reduir-se al que s’ha fet en un curs específic. Però, malgrat això, moltes vegades s’han volgut atribuir les dificultats a aplicar la lògica del mercat i de la competició en el sistema educatiu a la resistència dels propis professionals, que tractarien així de protegir els seus aparents privilegis.

La idea seria que, en un mercat molt regulat, en el qual els alumnes són atribuïts a cada escola aplicant criteris territorials, els professors tindrien pocs incentius a la

innovació i al canvi cap a l'eficiència, ja que independentment del rendiment final tenen assegurat el seu lloc de treball i un percentatge fix d'alumnes "captius". A partir d'aquesta concepció, el que es proposa, com ja hem anat comentant, és trencar aquesta lògica burocràtica, utilitzant dos mecanismes: introduint competència i descentralitzant el sistema. En el primer cas es tracta que una major capacitat de decisió dels pares en l'elecció d'escola acabe generant senyals i incentius de canvi. Pel que fa a la descentralització, s'apunta a donar més marge de maniobra a les pròpies unitats escolars, perquè amb més capacitat de gestió, comptant amb la seua pròpia iniciativa i des de més a prop, puguen assegurar un rendiment més eficient [18].

De fet, amb aquesta línia d'aproximació al problema es pretenia trencar amb una lògica molt present des dels anys 70 en la qual els processos de canvi i de reforma procedien de la "direcció" del sistema i anaven descendint fins arribar al nivell dels professionals. Aquest mecanisme aparentment molt burocràtic i jeràrquic de canvis en el sistema educatiu deixava, de fet, un ampli marge de maniobra en la fase d'implementació de les directrius superiors als propis professionals. Podríem afirmar que es feia compatible una alta centralització en la definició dels problemes i en els aspectes substantius de la política educativa amb una gran llibertat de maniobra també en els aspectes operatius i de funcionament real de cada centre, on els professionals anaven rellevant-se en les funcions directives sense massa interferències exteriors. La combinació de mecanismes de mercat en l'assignació dels recursos (partint de l'èxit de cada escola a l'hora d'aconseguir alumnes), amb l'aparent major llibertat dels centres, però amb un fort reforçament dels mecanismes d'avaluació i control central sobre resultats, implicava de fet un fort atac a les posicions dels professionals en el sistema. Des de les posicions més neoconservadores s'entenia que els professors havien estat els grans privilegiats del sistema, i els que més s'havien aprofitat l'augment constant de recursos cap a l'educació al llarg de la segona part del segle XX. Vivien en un marc molt reglamentat i protegit pels sindicats, en el qual ni rebien cap tipus d'incentiu quan feien bé les coses, ni se sentien amenaçats amb perdre el lloc de treball quan la cosa no funcionava.

El problema és que l'estructura social compte a l'hora d'usar els mecanismes de mercat, i la gent no arriba amb igualtat de condicions en el moment d'usar la informació i de jugar les seues opcions, i per tant en la pràctica aquests mecanismes de mercat el que provoquen és un augment de les desigualtats [19]. D'altra banda, aquesta visió mercantil de la professió, porta a creure que introduint

incentius estrictament econòmics, però reduint l'autonomia de funcionament, pots acabar obtenint millors resultats globals. Això, de fet, és una clara simplificació del complex món dels ideals i motivacions dels professionals a l'hora de fer la seua feina. I, com ha passat en alguns països, si acabes posant l'accent només en els incentius econòmics i en la valoració per l'eficiència, et trobaràs que vas desprofessionalitzats el sistema, perdent al final més valor del que volies aconseguir, ja que, en el fons, un dels millors sistemes de control i valoració és el que sorgeix dels propis companys.

D'altra banda, la pròpia descentralització del sistema pot acabar convertint-se en una forma de reduir les responsabilitats de l'administració sobre el funcionament del sistema, traslladant el pes als professionals i als pares, però sense que això implique reduir el poder real de l'administració sobre el conjunt d'aquest sistema.

En els darrers temps s'ha parlat molt del concepte de comunitat i de proximitat territorial i social com una manera de buscar alternatives a la bipolarització burocràcia-mercat. D'aquesta manera es busca millorar la resposta a la demanda d'una major capacitat de reconeixement de la diversitat social i cultural que s'expressa en cada realitat local, i reforçar els vincles i les implicacions d'aquesta comunitat territorial en la bona marxa de les institucions educatives . D'altra banda, el pas cap a unes exigències educatives que busquen educar en la flexibilitat i en l'adaptació no poden seguir els criteris rutinaris que es podien seguir en altres èpoques quan es volia formar segments socials de manera relativament estable i homogènia. Es requereixen professionals altament qualificats i motivats, i capaços de treballar en contextos diversos i heterogenis, i per tant els elements de proximitat són importants. Aquests elements positius no poden però, fer-nos oblidar els perills que una descentralització sense matisos puga tenir en el funcionament global del sistema i en les desigualtats que genera la pròpia diversitat territorial en termes de benestar, de nivell cultural o de teixit social.

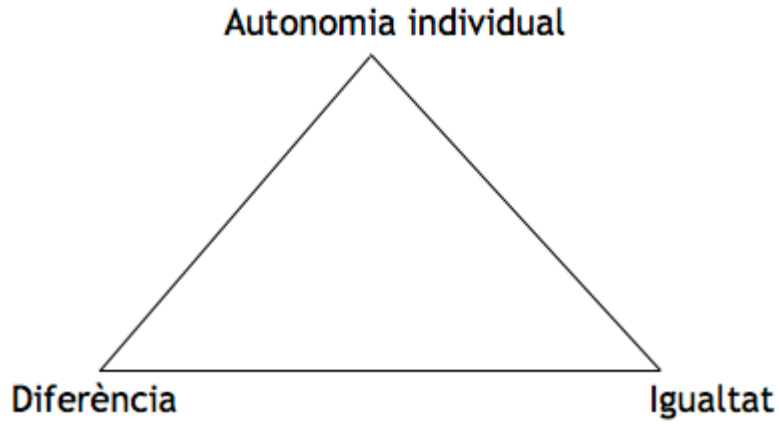
En el fons, caldrà veure si aquest conjunt de tendències i de canvis són només fruit de l'onada neoconservadora d'aquests últims anys o representen un canvi més profund, menys conjuntural en les relacions entre societat civil i educació. Més aviat ens inclinem a pensar que l'ofensiva de la dreta ha aprofitat elements necessaris de canvi, desajustos del sistema, queixes legítimes dels professionals, per a tirar endavant una manera pròpia i molt esbiaixada d'encarar les transformacions en el camp educatiu. Però, al marge de la retòrica neoconservadora, alguns elements de fons s'han mogut (com ja hem dit al llarg d'aquesta introducció) en relació al paper de l'educació.

L’educació en aquesta societat haurà de ser entesa cada cop més com un tema que requereix el suport de molts actors i instàncies socials. Com un tema que no pot quedar circumscrit a les estretors d’una concepció només vinculada a la transmissió de coneixements. Com un tema que requereix més diversitat en la provisió de serveis i en les capacitat en aprofitar els recursos i la força de les comunitats locals. Curiosament, tot i que la retòrica de la dreta ha estat la de la flexibilitat, del reforçament de l’autonomia dels centres i del respecte a la diversitat i a la necessitat de la col·laboració, en la pràctica les reformes impulsades han apuntat més a reforçar la jerarquia, la centralització i els elements de segmentació social.

Voldríem reivindicar aquí una concepció de l’educació més vinculada a la seua concepció de servei públic, connectant educació amb el conjunt de serveis i polítiques que busquen la millora de les condicions de vida de la ciutadania i el reforçament del seu paper actiu en la renovació democràtica i participativa de les polítiques de benestar tradicionals. I per tant amb una visió del treball educatiu més vinculada al treball en xarxa, a la col·laboració entre professionals de diversos serveis, davant de problemes de caràcter integral que necessiten també respostes integrals

7. El paper de l’educació i els seus professionals en els nous escenaris socials

Entenem que aquest conjunt de reflexions fetes a partir de la realitat de les polítiques educatives en els països occidentals en els darrers anys, serveixen per a emmarcar el debat que existeix al nostre país sobre les perspectives de canvi en el sistema educatiu. Aquí, com passa a la resta de països europeus, ens trobem davant el repte de combinar les polítiques de benestar que tradicionalment servien per a compensar les desigualtats que el sistema d’economia de mercat generava, amb l’actual èmfasi en els elements d’autonomia individual, i amb els reptes que representen pel nostre futur immediat la creixent diversitat cultural, ètnica, d’opcions sexuals,…, que una societat cada vegada més plural requereix.



Quadre 1. Autonomia individual, igualtat, diversitat

Font: elaboració pròpia

Com apuntàvem, en les polítiques socials tradicionals es partia de la hipòtesi que l'element central del sistema eren els drets individuals, i les polítiques socials tractaven de redistribuir costos i beneficis, derivats del funcionament del mercat, des d'una lògica reequilibradora i igualitària. Avui, sense una clara alternativa al mercat com a mecanisme més àgil de seleccionar preferències i determinar processos de creixement, els elements centrals que estan sobre la taula són els de l'autonomia individual, les compensacions socials a les desigualtats, i, com a elements de novetat cada cop més significatius, les reivindicacions que exigeixen respecte a les diferències. La força que es done a cada vector (vegeu quadre 1), dependrà de les pròpies opcions ideològiques des de les quals s'opere.

Davant aquestes noves realitats, uns opinen que la política ha d'estar subordinada a l'element central de la llibertat i autonomia individual. Els debats dels últims anys sobre educació a Espanya en són un clar exemple. En la concepció neoconservadora ja comentada, i que a Espanya representa el Partit Popular, cadascú seria el que les seues capacitats individuals li permeten. Si aprofites tot el que tens i les oportunitats que se't donen, seràs un "guanyador", si falles, si no ets capaç, et tocarà ser un "perdedor". Les polítiques tindrien, doncs, el paper sobretot de preocupar-se d'organitzar la compassió, de preocupar-se "dels que no poden seguir", "dels que queden enrere", ja que seria la loteria natural i social la que permetria a uns i altres aprofitar millor les oportunitats que tothom té. D'altres opinen que si es vol fer realitat la igualtat de la llibertat de ciutadania, s'hauria de

demanar a la política i a les grans opcions col·lectives generar les condicions que redueixen al màxim els efectes d'aquesta "loteria" sobre les possibilitats que té la gent d'usar la seua autonomia. En aquesta última línia la igualtat social seria un objectiu tan significatiu com pot ser el de l'autonomia individual. Però, com ha hem dit i s'ha vist de manera explícita en els últims anys amb l'arribada massiva d'immigrants, se'ns afegeix a aquest escenari la demanda de reconeixement de la diferència, element que contrasta amb la tradició liberal que tendeix a no acceptar diferències basades en característiques col·lectives. Les grans migracions, el reconeixement progressiu de les diverses opcions sexuals, la creixent significació del gènere o l'edat, generen un ampli camp de reivindicacions entorn del reconeixement de la diferència que ja hem dit que afecten també a l'escola i a l'educació en general.

Des de la visió liberal clàssica, l'accent es posava i es posa en la defensa de l'autonomia individual, i només s'accepten aquelles mesures compensatòries que no afecten el nucli d'aquest principi, i es mantenen moltes reserves sobre la possibilitat d'incloure el dret a la diferència dins d'una concepció molt etnocèntrica del principi de llibertat. Des de visions clàssiques d'esquerra l'accent es posava i es posa en la capacitat d'equilibrar les desigualtats socials, amb certes reticències sobre el tema de les diferències col·lectives. Des d'una visió comunitària estricta, l'èmfasi es posa en la identitat diferencial i en la igualtat interna, encara que això puga voler dir certs sacrificis de l'autonomia

Des del nostre punt de vista, el repte és ser capaç de mantenir la tensió entre els tres elements, tractant de combinar-los, ja que tots ells són extremadament valuosos en les noves perspectives que s'obrin per a les polítiques que vulguen enfrontar-se amb els potents canvis socials abans esquemàticament descrits. Tenim per tant un escenari en què s'han produït canvis d'enorme transcendència sobre la vida quotidiana. Canvis que han provocat una sacsejada molt significativa sobre els paràmetres en què s'havien basat bona part de les polítiques de benestar sorgides com a resposta "securitzat" davant les desigualtats i desequilibris socials derivats de la manera de producció capitalista-liberal. La resultant final és una situació d'inseguretat i risc que afecta i pot afectar amplíssims sectors socials, molt més enllà de les fronteres de desigualtat tradicionals, i enmig d'una creixent diversificació ètnica, cultural i identitària de les nostres societats. Tot això deriva en una situació en què fàcilment es pot donar un procés de segmentació i d'exclusió social, que trenque les dinàmiques de cohesió social tan difícilment aconseguides.

8. Les dinàmiques comunitàries

On passa tot això?. Molts estudis i treballs recents que tracten d'entendre les noves dinàmiques, indiquen la importància dels teixits socials, de les xarxes d'interacció col·lectiva, de totes aquelles tradicions i experiències que fan créixer el sentit de responsabilitat col·lectiva sobre els espais i els problemes lectius. Es parla de "capital social" per a referir-se a aquest conjunt de vincles, d'entitats, de nexes entre persones i grups que en un territori determinat generen relacions de reciprocitat, de confiança, d'implicació col·lectiva sobre els espais públics i sobre els problemes que genera la convivència. La nostra hipòtesi ha estat que aquelles comunitats que compten i aprofiten millor aquesta base social, o que sàpiguen generar mecanismes per fer-la aflorar i consolidar, seran les comunitats millor preparades per a afrontar col·lectivament el seu futur. Així és com la comunitat, o dit d'una altra manera, aquesta multitud de persones, grups i entitats que afronten conjuntament un problema o situació, és central en la nostra perspectiva.

Però, tot això passa en un context territorial determinat. Què és la comunitat local . La comunitat local és un conglomerat de persones i grups, que interactuen. Un conglomerat de persones i grups que depenen els uns dels altres en major o menor mesura. I que també en major o menor mesura mantenen relacions de forta continuïtat en aquestes relacions. Cada vegada més existeix la convicció que per a gaudir d'una convivència cívica satisfactòria, no es tracta tant de comptar amb una autoritat forta i sobirana, com que tothom se senta corresponsable del que passa en la comunitat. Cadascú des de les seues disponibilitats i recursos, i sense que això vulga dir difuminar les específiques responsabilitats de cada actor. Interdependència, continuïtat i falta d'autoritat sobirana capaç de decidir per tots en cada moment, són característiques que acostumen a usar-se per a definir una xarxa. Una xarxa d'actors que en l'àmbit local acaben sent responsables d'una o d'altra manera, per acció o omissió de les dinàmiques locals que es van produint.

Això vol dir donar significació i buscar la força en el territori, en la visió conjunta que es puga construir sobre el futur de la comunitat local, en el tipus de qualitat de vida a impulsar col·lectivament, en el model de desenvolupament que es pacta, i en les coresponsabilitats que es generen sobre l'espai públic local.

En aquest sentit és molt important trobar la manera de construir entre tots una comunitat local, una ciutat "inclusiva", que permeta treballar, descansar, divertir-se, amb capacitat per afrontar i trobar eixides a les contradiccions que planteja viure en comú, i fer-ho sense encapsular els espais urbans, sense provocar

segmentacions territorials, d'usos i de gent. El futur (i el present) ens mostra tendències que van cap a la gestió dels conflictes de les comunitats locals sobre la base de separar, d'excloure o de marginar problemes, persones i col·lectius. Si apostem per comunitats locals que aconsegueixen cohesió social, hem de treballar per espais públics marcats per les diversitats d'usos, per l'acceptació de les diferències en els estils de vida. Moltes de les polítiques locals poden contribuir a fer "ciutats i" (que permeten multiplicitat d'usos i gent), o poden, per acció o omissió, cap a "ciutats ni" (que marginen, exclouen) o "ciutats o" (que separen, permeten diversitats en base a la segmentació territorial i social).

Els projectes de ciutat, les visions de futur de les comunitats locals hauran d'anar articulant-se i fent més consistents les estratègies educatives, mediambientals, territorials, de desenvolupament econòmic, i de cohesió social. El repte cada vegada més present és treballar des d'una visió global, explicitant valors i sabent articular interessos i plantejaments sectorials. I això no és només una perspectiva estratègica desitjable. És més aviat una exigència que sorgeix de cada política sectorial, que troba dificultats en poder abordar els problemes específics des de perspectives estrictament especialitzades. I, com ja hem comentat, aquest és també un dels perills que corre l'àmbit educatiu, el de tancar-se en l'escola com a espai voluntàriament alié a les dinàmiques de canvi de l'exterior. És en aquest context en el qual cal situar la nostra recerca. En un context de proximitat sense el que ens resultaria molt difícil imaginar respostes als dèficits i als reptes abans esmentats.

A Espanya com en altres països europeus, l'educació travessa un període de fortes tensions:

- sobre, d'una banda, el paper reequilibrador que tradicionalment s'ha atorgat a l'educació (amb iniciatives que tendeixen a parlar només d'esforç individual i de resultats)
- sobre la tendència a utilitzar les diferents condicions d'accés i de permanència en les estructures educatives com a vies per a segmentar socialment, i proveir de base de maniobra a l'alta conjuntural i baixa qualitat de molts llocs de treball (amb itineraris, explícits o implícits, que ja defineixen el futur dels marginats o subalterns des de molt joves);
- sobre la tendència a imposar certs models culturals de referència com els únics pretesament vàlids en el context liberal-democràtic (i assenyalant els riscos d'acceptar o tolerar opcions culturals que són radicalment incompatibles amb el que s'entén com el nostre comú denominador, "la nostra manera de

ser ”);
- sobre la marginalització de les opcions educatives públiques, i per tant la seua progressiva consideració com a opció residual per als que no tinguen més opcions (l’escola pública com a garantia social “per als que no poden seguir”);
- sobre la reducció dels espais de maniobra i d’autonomia dels professionals, a canvi del manteniment de les seues prerrogatives estatutàries (desprofessionalitzats de fet, o equiparant professió a funcionarització);
- sobre la desmobilització de la comunitat educativa per situar les relacions més en la línia proveïdors-usuaris (desmobilitzant o formalitzant els espais participatius clàssics);
- sobre els usos de l’espai educatiu en sentit ampli (pre i postescolar) (cada vegada més imprescindible donada la precarització laboral i la no sintonia temps educatius-temps laborals) com a nova palanca de segmentació (deixant el temps lliure posteducatiu com una opció o alternativa per als qui tenen recursos, o situant en el voluntarisme dels governs locals)

Al voltant de tots aquests dilemes és sobre els que probablement girarà el debat i la participació dels diferents agents educatius en els propers anys en l’aïllament. Molts d’aquests dilemes difícilment poden plantejar-se i resoldre’s només en el si de la comunitat educativa en sentit estricte, i obliguen a plantejaments més transversals.

Els grans espais on es jugarà la deriva ideològica del sector educatiu seran, en el si de les institucions educatives, en l’àmbit professional, i a l’escola com a espai públic. És ací on més decisivament es poden donar les aliances a favor o en contra de determinades derives. L’aïllament de les escoles i dels diferents sectors, l’atomització de les relacions professionals-usuaris, la competència entre centres només basada en la capacitat de satisfer demandes dels usuaris, la jurificación dels conflictes,…, tots aquests factors només serviran per a fer que el debat sobre el futur de l’educació al nostre país no entre en l’esfera pública i col·lectiva de debat.

El repte és situar el debat sobre el futur de l’educació en el si del debat sobre el futur de la societat. I per a fer-ho és necessari abans de res situar-se en l’espai territorial més proper als centres, i examinar les experiències existents que ens mostren maneres d’abordar aquests problemes defugint l’aïllament i el tancament “professionalista” i obrint i participant en dinàmiques més transversals i integrals , interaccionant escola i d’altres agents i serveis presents en cada territori. Tot i que l’educació és central en els itineraris de resposta a les creixents situacions i perills de risc i exclusió, també és cert que no és possible fer front només des de les escoles i els centres educatius a aquests reptes. I que cal per tant trobar (mostrar i

aprendre) maneres col·lectives i comunitàries, plurals i participatives, de donar resposta a les noves exigències.

Notes

[1] Veieu treballs

[2] Veieu Avis, J., Bloomer, M., Esland, G., Glesson, D., i Hodkinson, P., (1996), *Knowledge and nationhood: Education, Politics and Work*, Londres, Cassell. També, Le Goff,J.P.,(1999), *La barbarie douce*, París, Editions la Decouverte

[3] Veieu Richard Sennet (2002), *La corrosión del carácter*, Barcelona, Anagrama

[4] Grignon, C., 1999, "Escuela y Democracia", en *Archipiélago,* núm..38, pàgs.10-29

[5] Veieu Collins, R., (1979), *The credential society*, New York, Academic Press y Woodhall,M., "Human Capital Concepts" en Esland, G. (ed.) (1991), *Education, Training and Employment,quiere.2, The Educational Response*. També, Duru-Bellat,M,Van Zanten,A., (1999) *Sociologie de l'école*, París, Armand Colin

[6] Veieu Brown, P. y Scase, R. (1994), *Higher Education and Corporate Realities: Class Culture and the Decline of Graduate Careers*, Londres, UCL Press

[7] H.Levin, C.Kelley, "Can education do it alone?", en *Economics of Education Review*, núm.13, pàgs.97-108. També en "Las enjeux de l'education", número especial de *Les Cahiers du radicalisme*, núm..2, París

[8] Bonal, X. (ed.), 2003, *Apropiacions escolars*, Barcelona, Octaedro

[9] Ver, Van Zanten, A.,(2001), *L'école de la peripherie*, París, PUF

[10] H.Giroux (1992), *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge

[11] Tedesco, J.C., *Educar en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE

[12] R. Levitas (ed.) (1986), *The Ideology of the New Right*, Cambridge, Polity

[13] J. Chubb, T. Moe, “Politics, Markets and the Organization of Schools” en *American Political Science Review*,n.82, 1988

[14] S. Baile, R. Bowe, Sh. Gewirtz, “Circuitos of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexto” en *The Sociological Review*, núm.43, 1995

[15] J. Coleman, “The Concept of Equality of Educational Opportunity”, en *Harvard Educational Review*, núm.38, 1968, pàg.7-22; A.Mcpherson,D.Willms, “Equalization and Improvement”, en *Sociology*, 21, 1987, pàg.509-539

[16] H. Lauder, “Education, Democracy and the Economy” en *British Journal of Sociology of Education*, núm.12, 1991, pàg.417-431

[17] Lang, V., (1999), *La professionalisation des enseignants*, París, PUF

[18] Pereyra, M.A., García Minguez, J., Beas, M. (eds), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares-Corredor

[19] Broccholichi, S., Van Zanten, A, (1997), “Espaces de concurrence et circuits de scolarisation”, *Annales de la Recherche Urbaine*, núm.75, pàg.5-17

Traducció: Joaquin Martínez