



 Article

Cicle «Debats d'educació»

Per què l'escola no és una empresa?

<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>

Christian Laval


 Article

Cicle «Debats d'educació»

Per què l'escola no és una empresa?*

<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>

Christian Laval

Resum

En aquest article Christian Laval mostra que l'actual política educativa dominant al món i, per tant, a Europa obeeix a un model dogmàtic que assimila l'ensenyament formal i, encara més, qualsevol activitat educativa a la producció de «capital humà» que els usuaris-clients miren de rendibilitzar posteriorment en la seva activitat professional. La posada en marxa d'un mercat o, més sovint, d'un quasimercat educatiu es considera l'única manera d'augmentar l'eficàcia dels sistemes d'ensenyament. Christian Laval subratlla alguns dels principals efectes d'aquesta política d'inspiració neoliberal i mostra que «l'eficàcia» no n'és sempre el resultat més evident, ni en termes d'igualtat d'oportunitats ni de desenvolupament intel·lectual i cultural dels individus, sinó que el que s'esdevé més sovint és precisament el contrari.

Laval exposa que, per als defensors de l'escola humanista i democràtica, la tria no és entre l'antic model de l'estat burocràtic i el nou model d'empresa. De segur, una altra escola és possible, però depèn de la societat i fins i tot de la civilització que la vol crear. Si el model de la societat europea continua essent el de la «societat empresarial», serà força difícil inventar una nova escola humanista sobre aquesta base tan estreta i limitada. Reorientar la construcció europea entorn d'un gran projecte cultural que tingui l'educació com un dels seus pilars (la societat de la cultura comuna) és l'objectiu que tots els defensors de l'escola democràtica s'haurien de fixar.

Paraules clau

escola democràtica, mercat de l'educació, empresa, humanisme

La qüestió que s'han de plantejar tots els qui s'ocupen d'educació és la del sentit de la seva acció cap a les noves generacions. Tota educació és una tria: Què s'hi 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 discussions, 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 es pot auto-determinar, triar el futur donant prioritat a la transmissió als nouvinguts a 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 i, a més, per les relacions de poder i de domini que la constitueixen. Per tant, les qüestions escolars són alhora culturals, socials i polítiques.

* Article per a la ponència impartida en el cicle «Debats d'educació» organitzat per la Fundació Jaume Bofill i la UOC, que va tenir lloc a Barcelona el dia 22 de febrer de 2005.



Des d'aquest triple punt de vista, és imprescindible per a la mateixa vida democràtica que ens preguntem 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 com a significat i unitat la cerca d'una «eficàcia» més gran. Aquestes reformes farien entrar els sistemes d'ensenyament en l'edat «postburocràtica», o fins i tot «postoficial», 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, l'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 mes de març de l'any 2000. Per mitjà d'aquestes recomanacions, va començar 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 contra-productives, a uns problemes reals, que es podrien abordar, però, d'una manera ben diferent tot buscant solucions autèntiques, amb la 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 a solucionar-los. Resumint aquest conjunt de tòpics que ignoren la complexitat històrica i sociològica, es tracta, al capdavant, 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 els qui 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 els qui es donen per satisfets amb un «nou *management* públic» la filosofia del qual consisteix a importar als serveis públics nacionals o locals «l'esperit comercial», el «concepte de competència», «el control per part del client» i altres categories afins. Ara bé, si canvia el grau d'adhesió als nous dogmes, l'orientació és la mateixa: l'escola s'hauria de dissenyar 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 de la manera més racional possible les característiques d'aquestes reformes, «l'esperit», les conseqüències, i potser també la compatibilitat que presenten 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, ens haurien de despertar de l'apatia dogmàtica, d'allunyar-nos de la política dominant i d'incitar-nos a buscar urgentment una altra via.

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 on tenen la preeminència els factors d'eficàcia, rendibilitat i competitivitat.

Som al davant d'un mimetisme polític i institucional semblant al que va acompanyar el naixement dels grans sistemes educatius nacionals al final del segle XIX juntament amb la construcció dels estats nació (Meyer i altres, 1992). Una escola, o més aviat una nova forma d'escola, es va edificant. Això no vol dir que les realitzacions concretes siguin les mateixes pertot arreu —els grans sistemes estatals tampoc no han estat mai rèpliques perfectes—, atès 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 objectius principals i pels mitjans utilitzats.

En 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 es va vincular a 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 bell mig 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



ni de la religió, de conformitat amb una tradició autoritària del vincle educatiu i de les relacions socials. En contra d'això, 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 en 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 en l'àmbit ideològic, ja que es tractava de conquerir esperits, i reproductora socialment parlant, ja que també es tractava d'emmarcar els individus en estructures socials predeterminades (Bourdieu i Passeron, 1970). No cal dir que entre el model general i les pràctiques concretes hi podia haver una gran diferència, de la mateixa manera que podien ser radicals les oposicions entre les escoles que van pretendre tenir l'hegemonia sobre els esperits (només cal pensar en la guerra civil ideològica entre les «dues escoles» que va dividir nombrosos països, entre ells 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'altra mena. D'una banda, els estats nació viuen més aviat una fase d'afebliment; 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 localment, alhora que adquireix una dimensió supranacional, europea o «mundial». 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 a justificar les polítiques nacionals en constitueix un bon exemple).¹

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 la competitivitat econòmica, la formació d'una mà d'obra adaptada a les necessitats i la promoció de l'esperit d'empresa en la població. En aquest nou model, les paraules clau són *competència*, *eficàcia*, *resultat*. La principal referència del funcionament de l'escola, l'únic horitzó de legitimitat de les polítiques educatives, sembla que és «l'empresa», de la qual l'escola s'hauria de convertir en fidel auxiliar en tots els àmbits. I a fi de convertir-se en aquesta criada lleial, l'escola fins i tot s'hauria de començar a aplicar 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 forma-

ció 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 individus a augmentar la seva demanda individual de formació, font de rendiment elevat. En aquest punt 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 actual.² 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 que tendeix a esdevenir cada vegada més un bé privat, individualment apropiable i rendible –cosa que porta 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 comportava que el dispositiu que la garantia transmetés 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 força a aquesta missió històrica.

Aquelles regles uniformes ja no convenen tant a una escola que té com a vocació última la integració de les societats i dels treballadors al gran mercat europeu i mundial. La definició essencialment econòmica dels objectius de l'educació implica 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 alhora 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 emprat per altres empreses, per què no es pot dissenyar la mateixa escola com una empresa qualsevol? A fi de reduir costos que es consideren massa elevats i augmentar uns resultats que no ho són prou, per què no es poden

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

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



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 «màangers», avaluació i comparació dels resultats amb «indicadors de referència» (*benchmarks*), premis i sancions dependent dels resultats, definició i instauració de les «bones pràctiques» («professionalització» dels professors, ús intensiu de les NTIC). A tot arreu hi intervenen les mateixes receptes, a tot 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, dient-ho més rigorosament, de «quasimercats» 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 establiments a una matriculació segons la «tria» de les famílies segons la qualitat o la imatge de les escoles. Aquesta tendència, típicament liberal, s'ajusta 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 «oferters» del servei educatiu) a millorar el seu producte per a 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 presupostària pública.

Aquesta concepció elaborada pels ultraliberals, i que 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 la fi 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 *laissez faire* en matèria de matriculació a les escoles i l'existència d'un ensenyament privat han permès l'acostament a una situació de mercat en

un gran nombre de països. En conseqüència, el personal escolaritzat es distribueix no d'acord amb una norma administrativa imperativa que vincula un establiment a un sector de residència, sinó a partir 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 establiments 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 sovint de manera activa en aquesta posada en competència generalitzada dels establiments. Amb un estrany «curtcircuit» històric, l'escola confessional, que semblava remetre a un estat premodern de les societats occidentals, és projectada a la punta de la postmodernitat liberal.

Tot seguit 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:

- Reduir, o si més no contenir, les despeses públiques d'educació afavorint tant com es pugui la despesa privada.
- Descentralitzar les decisions en l'àmbit local i augmentar l'autonomia dels establiments, no tant per a desenvolupar la democràcia participativa com per a fer-ne unes entitats flexibles, reactives a una demanda local.
- Introduir mecanismes competitius en el funcionament dels establiments per a estimular-ne l'eficàcia.
- Emprar eines de gestió de les empreses privades i la lògica del *management* per a augmentar la pressió i el control sobre els professors, la resta del personal i l'alumnat mateix.
- 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.
- Vincular a tot 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 fonamenten fins i tot en lògiques perfectament contràries a les del mercat. Ens sembla que aquest és el cas de l'activitat d'educació. És el punt que desenvolupa a continuació.



Sobre les polítiques socialment «ineficaces»

No n'hi ha prou de posar de manifest que ens les hem 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 en què 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 a dubtar-ho.

La primera és la ceguesa d'aquestes polítiques davant la realitat social. La recerca en matèria d'educació «descobreix» que el context social de l'aprenentatge en els establiments –el que s'anomena la *frequència escolar* o, com diuen els anglosaxons, l'*school mix*– és un factor de desigualtat en els resultats escolars. L'ambient de treball, el respecte de les obligacions i de les finalitats institucionals, l'adhesió a les normes escolars o el temps efectiu dedicat a l'adquisició dels coneixements, totes aquestes dimensions de la vida escolar varien en gran manera depenent del públic matriculat i afecten els resultats dels alumnes.³ Per a limitar-se a les desigualtats en la composició social dels establiments, aquestes es deuen, sobretot, a les *segregacions territorials* entre classes socials i grups ètnics. Se sap que aquests 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 de tria del centre escolar. En reforçar els efectes de les segregacions territorials en la composició social dels establiments, 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 de recerca de l'OCDE que es va interessar ara fa més de deu anys en els casos de Nova Zelanda, la Gran Bretanya i els Països Baixos, ja havia constatat que la *marketization* de l'educació basada en la tria de les famílies portava 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 portades

a terme des de fa deu anys confirmen aquest balanç. Un estudi recent fet a la regió de Bordeus va mesurar la importància de la separació ètnica, cada vegada més marcada, que hi havia als col·legis públics (destinats als alumnes d'11 a 15 anys) entre els nens procedents de la immigració africana i magribina 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 recolza en realitat en un diagnòstic molt parcial de les dificultats per què passa 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 es van empeltar 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 recerca 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 de recerques que volia relativitzar la influència dels medis socials en els èxits escolars. No es pot negar que un establiment ben administrat és millor que una escola desorganitzada, ni tampoc que totes les pedagogies, tots els horaris escolars, tots els currículums, no són equivalents a tot arreu, ni en qualsevol moment, ni davant de tots els alumnes, ni depenent de tots els objectius. Ara bé, avui se sol considerar que un dels factors principals que explica el «resultat» d'un establiment, d'una classe o fins i tot d'un professor té molt a veure amb la composició social d'aquest mateix establiment i d'aquesta mateixa classe. El paradigma clàssic no és invalidat pels darrers treballs: en surt fins i tot reforçat. La problemàtica de l'*school mix* ha substituït la de la *school effectiveness* (Thrupp, 1999): és, en gran part, el factor social tal com intervé dins l'establiment el 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, de mitjana, els millors resultats.

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

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



populars, i són nocives precisament perquè es basen en l'acceptació passiva de les lògiques de mercat escolar.⁴

Si a això, hi afegim el desenvolupament del màrqueting de les escoles per a atraure els millors alumnes i el fet de fomentar el finançament privat de les escoles i universitats, sense parlar de les recomanacions destinades a adaptar els objectius pedagògics als diferents públics socials i a 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 a augmentar el rendiment dels empleats en les empreses privades. La idea general del «nou *management* públic» es fonamenta «a posar sota pressió» els treballadors dels diferents serveis imposant-los una «obligació de resultats» sobre la base dels quals els mànagers, la cúpula administrativa i els professors «líders» podran avaluar els altres membres del personal amb la finalitat de recompensar-los o de castigar-los depenent 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 als centres escolars entre els equips de direcció (i alguns professors convertits) i la gran massa dels professors, que no s'adhereix al lèxic, les eines de gestió o els valors de l'empresa. Els investigadors anglesos van parlar en aquest sentit de «doble codi» o de «bilingüisme»: els caps parlen la nova llengua de l'empresa, mentre que els professors continuen emprant el codi més tradicional de l'escola.

Per a entendre aquesta oposició, cal tornar a la mateixa naturalesa de l'acció educativa. L'empresa funciona seguint una determinada lògica centrada a cercar resultats financers, que s'obtenen mitjançant la venda de béns i serveis a uns clients; l'escola funciona segons una lògica ben diferent, centrada a cercar resultats intel·lectuals, morals o culturals, que s'obtenen mitjançant una acció sobre persones que no en poden ser exteriors. Voler imposar 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 estandardització de l'educació. Si considerem només la dimensió del temps, tan essencial en l'economia d'empresa, les diferències en el plantejament són manifestes. No sé si es pot arribar a dir, com Jean-Jacques Rousseau, que per a educar «cal

acceptar perdre el temps», però en tot 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 en un pla sempre 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 també s'esdevé en el cas dels metges dels hospitals, atesa la complexitat de la tasca que s'ha de portar a terme, una complexitat que cap «departament dels mètodes» taylorià mai no estarà 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 pensar els qui 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 pel coneixement que es vol transmetre, la valoració de la cultura com a dimensió de l'excel·lència humana, i també la preocupació ètica i política, sobretot als països democràtics, perquè tots els joves puguin accedir amb el major grau possible d'igualtat a la intel·ligència del món en què 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 cadascun d'ells. És, d'altra banda, el que indiquen alguns estudis fets als establiments de matriculació popular quan destaquen la importància de la mobilització col·lectiva dels professors en una base col·legial i igualitària per a plantar cara a situacions de degradació de la relació pedagògica. Des d'aquest punt de vista, tota estratègia individualitzadora de control i sanció només pot ser «contraproductiva», ja que té com a efecte minar les solidaritats necessàries.

4. Per exemple, només caldria tenir en compte, com ho van fer diversos equips de sociòlegs francesos i britànics (Gewirtz i altres, 1995; Careil, 1998), les estratègies parentals quant a la tria de l'escola per a donar-se que les polítiques que van contribuir a crear un dispositiu de quasimercat (oferta diversificada, autonomia dels establiments, comercialització de les escoles, avaluació pública dels resultats, obertura de les possibilitats de tria 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.



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, cal 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 a 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 el món. Aquesta concentració i aquesta segregació plantegen de manera urgent la qüestió de la «igualtat» a l'escola.

Sembla que es dibuixen dues vies. La primera és la de la regressió política davant la situació de crisi, i de vegades de violència, que experimenten els establiments 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 vers els alumnes que tenen més dificultats i de 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. Això comporta, 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 el 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 tan sols la *igualtat formal* dels drets, també demana la *igualtat de les condicions reals d'ensenyament*. En aquest sentit, porta a una nova etapa de democratització dels aprenentatges escolars.

La igualtat de les condicions concretes d'ensenyament, objectiu que s'hauria d'instaurar, significa a la pràctica procurar que cada estudiant es pugui beneficiar de les mateixes condicions d'aprenentatge, sigui quina sigui l'escola en la qual està escolaritzat. El problema més immediat és saber com es poden 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 de paraula (cosa que és fàcil),

sinó d'acte (i això ja no ho és tant). Caldria posar fi, és clar, al dogma de la reducció de les despeses públiques per a dur a terme aquesta acció, és a dir, anar a contra corrent de les idees dominants.

El segon factor seria la instauració o el desenvolupament d'un potent sector públic d'ensenyament, implantat a tot 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 seria una acció molt ferma i específica a fi de dotar els establiments públics populars dels mitjans humans i materials que necessiten. Aquesta política d'igualació implica, 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 a «donar molt més als qui tenen menys», i no com ara, per a «donar molt menys als qui 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 arreu que els tímids intents de «discriminació positiva» no han compensat els efectes de marginació que pateixen els establiments 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 habitatge 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 avança en la direcció contrària. Caldria escoltar sobre això la lliçó de realisme d'un gran dirigent socialista francès, Jean Jaurès, que al començament del segle XIX va escriure als mestres: «Qui no vincula el problema escolar, o més aviat el problema de l'educació, al conjunt del problema social es condemna a uns esforços i uns somnis estèrils» (Jaurès, 1906). Voler realment l'escola democràtica significa 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 es pot replantejar, com es pot portar a terme 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 això 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» (Pierre Bourdieu, 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 a construir l'escola democràtica. Ara bé, també hi han de confluïr 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 a 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 quatre dimensions: la democratització dels coneixements, la gestió democràtica de les escoles i la finalitat democràtica de l'ensenyament. És sobre les relacions entre aquestes tres dimensions que hem de reflexionar avui, especialment a Europa.

a) *La democratització dels coneixements*

En primer lloc podríem posar de manifest que la *democratització* dels coneixements comporta avui dia més *democràcia* en l'organització dels centres escolars. Si bé s'han reconegut les virtuts d'una certa autonomia dels establiments, això 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 comporta un col·lectiu de docents portadors de valors democràtics i capaços d'exercir una gestió democràtica. Totes les enquestes realitzades en els establiments de matriculació popular 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 pràctica. Cap manament autoritari ni cap motiu resultant de consideracions egoïstes no poden valer el compromís de cadascú en una obra considerada com un veritable servei públic. La democratització real de la cultura es fonamenta en la voluntat comuna, en una *força col·lectiva* dels docents, reforçada pels pares, que doni a cadascú el suport que necessita a fi de superar les dificultats que sorgeixen en l'exercici de la seva professió. Aquesta voluntat col·lectiva comporta el naixement i la vida de veritables institucions democràtiques als establiments, als districtes locals i en les matèries complexes, amb l'objectiu explícit de ser d'interès general i no en defensa d'interessos particulars.

b) *La gestió democràtica de les escoles*

D'altra banda, es podria posar de manifest que aquesta democràcia en la gestió dels establiments 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 petites illes formalment democràtiques al servei d'interessos egoïstes d'establiments, grups socials o professionals particulars, per exemple. 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.

c) *La democràcia dels coneixements*

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 dels coneixements de les úniques necessitats econòmiques i de la divisió del treball a les empreses. En aquest marc de pensament, no hi ha cap raó per a 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 amb el de la «democràcia dels coneixements» al servei de la ciutat moderna. En aquest sentit, d'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, es va anticipar a les necessitats futures de la població en matèria intel·lectual.

d) *La finalitat democràtica de l'ensenyament*

L'última raó que justifica plenament la democratització dels coneixements és la democràcia social i política. *Aquesta* finalitat és la que s'ha d'imposar en les grans tries educatives, és la que ha d'alimentar les reflexions sobre la cultura comuna i inspirar les pràctiques pedagògiques. També és la que ha de determinar l'organització de les escoles i *també* és la que legitima les despeses públiques, les quals són acceptades pel conjunt de ciutadans. En altres termes, l'escola democràtica només ho pot ser efectivament si, pel que fa a les finalitats i als mitjans, és organitzada amb vista al desenvolupament del poder efectiu dels ciutadans sobre les orientacions de la societat.

En resum, 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 actualment 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 *laissez faire*, la competència elevada a la categoria de principi constitucional, la valoració 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 a la pràctica. Quan es qüestiona la naturalesa de la cultura que s'hauria de transmetre, immediatament apareixen totes les forces mobilitzades per a 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 es pot dir de les «contradiccions educatives del capitalisme»? La confusió entre l'escola i l'empresa no soluciona res i ho empitjora tot. La reducció costí el que costí de les despeses d'educació, per exemple rebaixant els sous i les pensions de jubilació dels professors, 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 tothom, l'Europa de la nova Il·lustració. Ara bé, si es porta a terme, 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'Ecole, une affaire de choix*. París: OCDE.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2004). *Education et formation 2010, l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Mars.
- DRUCKER, Peter (1985). *Innovation and Entrepreneurship, Practice and Principles*. Nova York: Harper & Row.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen; BOWE, Richard (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Open University Press.
- HIRTT, Nico (1999). *Les nouveaux maîtres de l'école*. EPO/VO.
- HIRTT, Nico; DE SELYS, Gérard (1998). *Tableau noir*. EPO.
- JAURÈS, Jean (1996). *Revue de l'enseignement primaire*. 30 de setembre.
- LAVAL, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós, «Controversias», núm. 1.
- LAVAL, Christian; WEBER, Louis (coord.) (2002). *El nuevo orden educativo mundial*. Syllepse/Nouveaux Regards.
- MAURIN, Eric (2004). *Le ghetto français, Enquête sur le séparatisme social*. París: Seuil.
- MEYER, John; RAMÍREZ, Francisco; SOYSAL, Yasemin (1992). «World Expansion of Mass Education, 1870-1980». *Sociology of Education*. Vol. 65, pàg. 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.

↔ Si vols citar aquest document, pots fer servir la següent referència:

LAVAL, Christian (2005). «Per què l'escola no és una empresa?». A: *Debats d'educació* (2005: Barcelona) [article en línia]. Fundació Jaume Bofill; UOC. [Data de consulta: dd/mm/aa].
<<http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>>

**Christian Laval**

Investigador associat a la Universitat París X

Membre de l'Institut de Recerca de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU)

christian.laval@institut.fsu.fr

Sociòleg, investigador de la Universitat de París X i de l'Institut de Recerca de la Fédération Syndicale Unitaire (l'FSU és la principal federació de sindicats de treballadors de l'ensenyament i la cultura de França). Els seus camps de recerca i treballs se centren en tres àmbits: la història de l'utilitarisme, la història de la sociologia clàssica i l'evolució recent dels sistemes d'ensenyament. Després de publicar diversos treballs universitaris sobre la filosofia utilitarista i la història de la sociologia, s'ha dedicat a l'anàlisi de les polítiques educatives al món. Ha publicat nombrosos articles i treballs sobre aquesta qüestió, com ara l'obra col·lectiva *Le Nouvel ordre éducatif mondial* l'any 2002. El 2003 va publicar un altre llibre sobre la qüestió escolar, *L'école n'est pas une entreprise* (traduït a l'espanyol i al portuguès), que estudia la manera en què els sistemes escolars es transformen arreu del món sota la pressió de lògiques econòmiques, socials i polítiques convergents.