

DEMOCRACIA Y POLÍTICA EDUCATIVA

José Luis Aróstegui Plaza (*)

A partir de los conceptos de liberalismo y democracia, entendidos desde la teoría política, se hace una revisión de la gestión educativa que las diversas administraciones están llevando a cabo, cuestionándose si dicha política educativa no obedece, en realidad, a una estrategia de control, no sólo en ese terreno, sino al social en general. Así, se defiende que los intentos -o realidades- de privatizar la enseñanza se corresponden con una política global de desmantelamiento del Estado, y que el lenguaje democrático que se usa puede ser un modo de pretender "desescolarizamos política, física y, sobre todo, mentalmente".

Introducción

La mayoría de los ciudadanos de este país estarían de acuerdo en afirmar que vivimos en una sociedad democrática con una economía de mercado. Igualmente, convendrían en que el sistema educativo, al menos en sus niveles obligatorios, debe formar a la ciudadanía para ese mundo social y laboral en el que nos ha tocado vivir. Sin embargo, difícilmente habrá acuerdo más allá de estas dos afirmaciones, fundamentalmente debido a las diferentes concepciones que se tengan de democracia, ya que el de capitalismo parece tener un significado más unívoco -o al menos no se discute tanto-, y de qué debe entenderse por educar para dichos ámbitos.

En este artículo pretendo aportar datos para una interpretación de las relaciones que se producen -y reproducen- en el sistema educativo a nivel organizativo y político, partiendo de esos distintos conceptos de democracia y de las relaciones interpersonales que el sistema económico capitalista impone.

Concepto de democracia

Una definición de democracia que igualmente todas las personas aceptarían es la de otorgarle la soberanía al pueblo, "lo que significa que él hace las leyes y la ley, y también que la sociedad fabrica sus instituciones y su institución, que se autoinstituye [...], en parte al menos, explícita y reflexivamente" (CASTORIADIS, 1995: 60). Esta libertad y autonomía social supone igualmente la de los individuos que la conforman, pues la primera resulta imposible sin la segunda, y al revés.

Donde empiezan las divergencias es en cómo debe ser la integración del ciudadano en la sociedad e instituciones que la representan: mientras que unos enfatizan la condición del individuo frente al estado -liberalismo-, otros insisten en el derecho de la persona a la participación directa en la política -democracia o republicanismo cívico-. En cualquier caso, el resultado es una *ciudadanía integrada* (RUBIO-CARRACEDO, 1996) en esa sociedad, a la que se le supone lo suficientemente formada para esa tarea reflexiva.

Respecto al liberalismo, la primacía del individuo que defiende implica la igualdad de oportunidades, así como su desarrollo autónomo, de modo que todas las personas "tienen idéntico derecho a desarrollar sus capacidades y a llevar una vida de libertad y dignidad iguales" (ÁGUILA, 1997, 27). Partiendo de estas premisas, basta con dejar que cada uno determine y sopesa sus necesidades e intereses, sin mayor intervención externa.

El papel del estado sería básicamente -y a ser posible, únicamente- el de proteger a unos individuos de los demás, incluido del propio estado, de modo que la esfera privada es el ámbito *natural* de desarrollo del individuo. De ahí surge la relación entre propiedad y mercado, al ser éste el referente último de las posibilidades de dicho desarrollo personal.

Lo que ocurre es que el sistema económico capitalista no sólo implica mercado, circulación de mercancías, sino también producción de las mismas, y, mientras que la primera supone la plena capacidad y libertad de comprador y vendedor, la segunda conlleva implícita unas relaciones totalitarias, de modo que el estado "cumple la doble función, contradictoria, de favorecer acumulación capitalista y garantizar la legitimación del orden social" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992: 41).

Es decir, dentro del ámbito económico, está, por un lado, la circulación, que supone el

intercambio de mercancías entre iguales, y, por otro, la producción, que se basa en el aprovechamiento de la fuerza de trabajo. Esta última tiene la particularidad de regirse igualmente por las leyes de mercado, "produciendo un valor de cambio superior al suyo propio":

Un trabajador puede producir en una jornada laboral normal un valor superior al [...] de su fuerza de trabajo. Este excedente es la plusvalía [...]. Para extraer el máximo de plusvalía, el capitalista necesita someter enteramente a su voluntad el proceso de trabajo, lo que quiere decir al trabajador, con independencia o en contra de la voluntad y las necesidades de éste. De ahí -y no de la maldad congénita de los capitalistas- que la producción se organice de manera totalitaria (Ibídem, 60).

Lo que lleva, no sólo a una doble función contradictoria del Estado, sino de las relaciones sociales en general, incluidas las que se dan en la escuela, en tanto que institución social encargada de la formación de los ciudadanos, resultando que estas dualidades configuran la experiencia humana cotidiana bajo el capitalismo.

Por lo que se refiere al segundo concepto de democracia, éste define al individuo "en el contexto de su comunidad específica que le dota de valores, creencias y vocabularios en los que expresar sus deseos e intereses" (ÁGUILA, 1997: 29), entendiéndose el poder del Estado, no como algo que impida la autonomía del individuo, sino como el resultado de la interacción en grupo a partir de la deliberación colectiva.

Su finalidad básica es la creación de espacios públicos de decisión política que permitan desarrollar individuos solidarios, autónomos en su juicio y su voluntad. De ahí la legitimidad del estado para intervenir económica y socialmente, a fin de garantizar la igualdad necesaria para el desarrollo adecuado de esos espacios públicos. La democracia es, por tanto, requisito indispensable para la libertad y autonomía individual que ambos modelos coinciden en defender, si bien en este segundo caso la democracia no es consecuencia de la anteriormente aludida libertad y autonomía individual, tal y como defiende el liberalismo, sino al contrario.

Para contrarrestar las posibles deficiencias que la intervención estatal pudiera crear, como la burocratización o la homogeneización social en detrimento de las minorías, es para lo que el demócrata pretende extender la participación democrática a todos los ámbitos posibles:

En este sentido, la participación convencional a través de los canales de representación puede ser importante, pero mucho más que la implicación meramente electoral, es crucial para el demócrata una implicación duradera y estable en la resolución de problemas cotidianos, capaz de crear hábitos democráticos-participativos en los individuos implicados, al tiempo que difunde el poder y lo hace plural en todos los estratos y niveles posibles (Ibídem, 30).

La democracia cotidiana

Sin embargo, el poder del pueblo, que se supone es la democracia, en realidad "sirve de tapadera al poder del dinero, de la tecnocracia, de la burocracia de los partidos y del Estado, de los medios" (CASTORIADIS, 1995: 69). La capacidad de acción que el sistema democrático permite a todas las personas es aprovechado por las estructuras económicas y de poder en beneficio propio, lo que supone, en la práctica, un recorte en las libertades del ciudadano, pues resulta evidente que si alguien tiene el poder suficiente para conseguir determinado objetivo, es a costa del de los demás, que carecen de él. De ahí los intentos que a lo largo de la historia se han producido por parte de quienes tienen privilegios por mantenerlos:

Las modalidades varían desde la violencia a gran escala a dispositivos de control más sutiles, particularmente en las sociedades democráticas. Éstos incluyen la estructuración de valores y opciones de actuación, y medidas para controlar el pensamiento y la opinión [...].

La idea del control del pensamiento en las sociedades democráticas -o, por lo que a esto respecta, la estructuración de las opciones en una sociedad democrática por parte de instituciones privadas jerárquicas y coactivas- parece contradictoria a primera vista. Una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos desempeñan un papel significativo

en la gestión de los asuntos públicos. Si su pensamiento es controlado o sus opciones son estrechamente restringidas, no están, evidentemente, desempeñando un papel significativo: sólo los controladores y aquéllos a quienes sirven lo hacen (CHOMSKY, 1992: 18).

El resultado es un individuo conformista y pasivo que actúa en buena medida condicionado por el mensaje que, fundamentalmente desde los medios de comunicación, le envía el poder, y cuya capacidad de ejercer su libertad queda constreñida en la práctica a la posibilidad de elegir entre las opciones que desde arriba se le ofrecen. Y es que "la opinión pública tiende cada vez más a coincidir con la publicada. Sólo los ciudadanos con conciencia democrática y capacidad crítica son capaces de «filtrar» reflexivamente los mensajes, los símbolos, los rituales" (RUBIO-CARRACEDO y ROSALES, J. M., 1996: 17).

La cuestión es hasta qué punto el Estado está dispuesto a llevar este modelo de ciudadano a la práctica, pues si cada persona pensase por sí misma, la labor de gobierno tal y como se lleva -y se ha llevado- a cabo resultaría considerablemente más compleja. De hecho

Hume descubrió que «no había nada más sorprendente» que ver la facilidad con que los muchos son gobernados por los pocos; y observar la sumisión implícita con que los hombres renuncian a sus propios sentimientos y pasiones ante los de sus gobernantes. Cuando investigamos por qué medios se produce esta maravilla, descubrimos que, dado que la fuerza está siempre del lado de los gobernados, los gobernantes no tienen nada que los respalde salvo la opinión. [...] Y si el Estado carece de la fuerza para coaccionar y puede escucharse la voz del pueblo, es necesario asegurarse de que la voz dice lo correcto (CHOMSKY, 1992: 335).

Por tanto, la necesidad desde el punto de vista político de formar al ciudadano a fin de vivir realmente en democracia es doble: para contribuir a la autoinstitución reflexiva de la sociedad mediante la participación activa en los espacios públicos de intervención, y como un medio de proteger al ciudadano, gracias a su capacidad crítica, de los mensajes propagandísticos que desde el poder se les lanza. Ésas debieran ser las funciones de una escuela democrática, trascendiendo la mera transmisión de contenidos académicos, a los que, por muy importantes que puedan ser, dicho modelo de escuela no puede limitarse.

Democracia y sistema educativo

En cualquier caso, la influencia de los diferentes conceptos teóricos de democracia y su puesta en práctica, lo mismo que el de capitalismo, van a influir decisivamente en la configuración del sistema educativo en un sentido tanto intrínseco como extrínseco a él, en tanto que se trata de la entidad encargada de formar a los ciudadanos para los anteriormente aludidos ámbitos laboral y social, al tiempo que está inserta en la sociedad a la que pertenece, y, por tanto, influida por el modelo político en vigor.

Respecto a la primera cuestión, nos encontramos con un marco normativo -L.O.D.E. y L.O.G.S.E.- ampliamente democrático -restringido en parte por la L.O.P.E.C.- que facilita la participación de todos los colectivos implicados, a pesar de tener aspectos mejorables. Nada tiene de extraño que, partiendo de estas leyes orgánicas, un estado democrático procure una educación compensatoria de las desigualdades "derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole" (M.E.C., 1990: art. 63.2).

Si aquélla tiene el derecho y el deber de fomentar la igualdad y autonomía de los individuos a fin de capacitarlos para su intervención reflexiva en los espacios públicos de intervención política, es lógico que procure una educación adaptada a las desigualdades de partida que cada uno de ellos presenta. Y, ya que difícilmente la escuela podrá elevar los ingresos económicos de su alumnado en el futuro, sí que debiera desarrollar, al menos, su capacidad de deliberación y participación en democracia (GUTMANN, 1987), para lo cual es previo el considerarse con esos derechos y en igualdad de condiciones con el resto de los ciudadanos.

Sin embargo, todo esto es la teoría, en principio aceptada por todos, siendo la realidad otra bien distinta, no sólo por la aplicación de una concepción u otra de lo que debe entenderse por democracia, sino por los intentos de estructuración de valores y opciones de actuación, así como por las medidas de

control que se ejercen en cuestiones de política educativa, tanto a nivel de gestión como curricular.

La democracia cotidiana en la política educativa

En cuanto al primer aspecto, nuestra realidad aquí y ahora, es la de un gobierno central que defiende abiertamente una política liberal en todos los ámbitos de su competencia, incluida la educación. Para GIMENO (1997), esto significa:

1. La consideración de los centros públicos como unidades productivas "cuya subsistencia debe depender de su rentabilidad, que se mide por la aceptación del cliente" (Ibídem, 13), lo que supone la financiación pública y directa al estudiante en vez de al puesto escolar mediante el denominado cheque escolar.

2. Unir el concepto de servicio público a todo tipo de educación, a fin de "evitar que le digan que la iniciativa privada se guía por intereses particulares y no por el interés general, porque todos los modelos cumplen una función de interés público" (Ibídem, 13).

3. El fomento de la competitividad entre los centros, consecuencia de la capacidad de elección por el cliente, que deberán pasar a regirse por las leyes de la oferta y la demanda, so pretexto de mejorar así la calidad y eficiencia de la enseñanza.

Siguiendo su argumentación, esta política neoliberal acarrearía una serie de consecuencias que, intencionadas o no, conllevan una pérdida en la calidad del sistema educativo. Por de pronto, la elección de centros mediante el cheque escolar supone un riesgo serio de segregación por clases sociales e incluso por razones ideológicas, puesto que dicha elección implica necesariamente la aceptación del centro, sin que nada se diga sobre qué pasará con los que no puedan elegir, ya sea por no ser del interés del centro solicitado, o bien por no haber posibilidad de acceder a determinada opción en una zona concreta, pues no hay que olvidar que la red de centros públicos y privados no se solapan, sobre todo en Primaria, sino que en la práctica se complementan.

Por otro lado, no es cierto que la enseñanza pública tenga idéntico papel que la privada, pues la función compensadora de las desigualdades que la primera acomete no es asumida por la totalidad de la segunda. Pero además, la competitividad y diferenciación entre centros, en búsqueda de una presunta mejora de la calidad

es un cambio de la orientación que se venía asentando en los valores de universalidad, solidaridad, tolerancia e igualdad bajo los que se emprendieron las reformas más importantes en el siglo XX, [...] haciendo retroceder el principio de la comprensividad, consistente, como sabemos, en que todos los alumnos, sea cual sea su capacidad, origen, género o clase social se eduquen juntos (Ibídem, 14).

Sin embargo, el panorama no es mucho más halagüeño en lo que al gobierno autónomo andaluz se refiere, aunque desde luego sea más sutil, y no se produzca en todos los ámbitos, ya que precisamente donde mejor se percibe es en las enseñanzas no obligatorias.

Tal vez el ejemplo más claro sea el de los conservatorios de música, donde se ha estado configurando, aproximadamente entre 1986 y 1992, una envidiable red de centros que, sin embargo, ha venido desarrollando la normativa de 1966 que regulaba este tipo de enseñanzas, y que entra, por tanto, en contradicción con la L.O.G.S.E. y desarrollo posterior, ya que las condiciones mínimas para impartir las diferentes asignaturas, así como la de las instalaciones, son tan estrictas que su cumplimiento en los sesenta y cuatro conservatorios que existen en nuestra comunidad autónoma supondría un desembolso considerable.

El problema es que la Junta de Andalucía "ha hecho explotar" una fuerte demanda en los conservatorios de música, tal y como reconocía el consejero de Educación y Ciencia ante el Parlamento Andaluz, consecuencia de la cual resultaba haber 33.000 personas matriculadas en esos centros públicos que eran atendidos por 1.100 profesores, "sin tener en cuenta -decía la reseña difundida por la agencia Europa Press el 27 de noviembre de 1997- que estas enseñanzas se podían haber resuelto en Primaria y Secundaria", ni "que era una enseñanza profesional" [...]. En este sentido, [el consejero] garantizó que no se reducirá el presupuesto destinado a estos centros".

Lo que ocurre es que la función asignada a la música en el primer nivel de concreción del currículum en la educación obligatoria es otra bien distinta al aprendizaje de un instrumento -excluidos

los del ámbito propiamente escolar-. Pero, aunque así fuese, difícilmente podría conseguirse a razón de una hora semanal en Primaria y una hora y media en Secundaria, y eso en el caso de que el alumno tenga clase con su profesor especialista por pertenecer *preferentemente* a "aquellos cursos y grupos cuyo tutor ostente un cargo como órgano unipersonal o realice otras tareas de coordinación docente", resultando que "una vez cubierto el horario de estos grupos se les encomendará la docencia" del resto (C.E.C., 1997, art. 23.4)', en contradicción flagrante con lo previsto en el artículo 16 de la L.O.G.S.E. El profesorado especialista -no sólo el de Música en Educación Primaria resulta ser importante... para cubrir los huecos horarios. Pero aún hay más: que se den garantías de que "no se reducirá el presupuesto destinado a estos centros" [en referencia a los conservatorios] significa, en la práctica, la reducción en la oferta de plazas en este tipo de centros públicos; si la cantidad asignada a una enseñanza cuya demanda ha sido incentivada por la propia Junta se mantiene, la ratio profesor/alumno disminuye con la L.O.G.S.E., y los requisitos mínimos a satisfacer por los centros se incrementan, el resultado es irremediablemente la disminución de hecho del número de estudiantes de música en centros públicos. La *solución* para evitar el aumento presupuestario pasa por la reconversión de la mayor parte de los conservatorios elementales en escuelas de música -evitando así satisfacer los requisitos mínimos que marca la ley-, al tiempo que dicha demanda la satisfacen, por supuesto con ánimo de lucro, las academias privadas con reconocimiento oficial que, como consecuencia, están proliferando.

Pero aún siendo grave el deterioro de la enseñanza pública en lo que a los conservatorios se refiere -entendiendo por tal la disminución del número de plazas que se ofertan-, desde luego no es el único ejemplo, y no el más extremo, pues a fin de cuentas existe una alternativa privada; peor puede llegar a ser la situación en el caso de la educación de adultos, con recortes ya efectivos, o la posible reducción de las escuelas-hogar, donde la rentabilidad económica es nula, y la iniciativa privada se ve limitada a aquéllas de carácter filantrópico, que no sólo es que no pueden subsistir por sí mismas, sino que su desatención supondría, además, una dejación del Estado en sus funciones.

De todo lo anterior se desprende que, sea cual sea la administración responsable de la gestión educativa, se está produciendo una drástica reducción de la función compensatoria que un estado democrático debe garantizar a los ciudadanos más desfavorecidos, y un impulso de la enseñanza privada en detrimento de la pública, lo que, obedece, no a una maldad congénita de las referidas administraciones, sino a la escasez de recursos financieros asignados para acometer debidamente la reforma educativa en marcha, al tiempo que la escuela pasa a considerarse un sector más del mercado, susceptible de convertirse en negocio.

El resultado -y ésta es la influencia extrínseca que anteriormente indiqué- es la reducción de los servicios que el Estado ofrece *gratuitamente* a sus ciudadanos mediante la recaudación de impuestos; para recibir idénticos, si no peores, servicios, ahora hay que pagar. Es lo mismo que ha sucedido con las pensiones de jubilación: hasta hace bien poco eran suficientes para vivir dignamente, y ahora pretenden vendernos planes de pensiones para mantener idéntico nivel. Lo mismo sucede en el caso de la televisión, con un estado que cobra por los mismos servicios que durante cinco años -una vez generada la demanda- estado ofreciendo gratuitamente por satélite, los continuos rumores de privatización de la sanidad, el cobro de peaje en las autovías, o la reducción ya en marcha de la cobertura farmacéutica de la Seguridad Social. El principio subyacente a todos ellos es el mismo.

Lo que, sin embargo, resulta más curioso no es ya la privatización y reducción de los servicios públicos, sino la aplicación de criterios empresariales en la administración. De otra manera no puede entenderse la denominada *tasa* 6.000 que la Consejería de Educación y Ciencia ha cobrado al alumnado universitario este curso académico, matrícula aparte, por *mantenimiento* del expediente académico, al estilo de las comisiones que las bancos cobran desde hace algo más de diez años por tener y negociar con nuestro dinero.

Parece evidente, pues, la necesidad de formar al ciudadano con el sentido crítico suficiente como para filtrar reflexivamente los mensajes de los que controlan los medios de comunicación, de modo que le permita desenmascarar que lo que denominan democracia en realidad sirve de tapadera al poder del dinero, de la burocracia del Estado y de los medios de comunicación.

Democracia y currículum

Todas estas diferentes concepciones teóricas y aplicaciones prácticas tienen, igualmente, su reflejo en nuestro modelo curricular. Por de pronto nos encontramos con un planteamiento de

participación democrática de todos los sectores implicados en el sistema educativo que potencia la función compensadora de las desigualdades sociales que existen en nuestra sociedad, si bien es igualmente cierto que, además, es excesivamente prescriptivo en su primer nivel de concreción, y limita, por tanto, el margen de actuación. Igualmente, es un hecho que hay un mayor peso de las materias científicas y tecnológicas en detrimento de las denominadas humanidades, en claro reflejo de la mayor importancia asignada a la formación laboral que a la social.

Como un intento por mejorar la situación de las disciplinas de letras en Secundaria es como se nos presenta el intento de reforma curricular por parte del Ministerio de Educación y Cultura, aunque la cuestión no debe ser tan inocua cuando tanta polémica está trayendo. Sin embargo, es curioso constatar cómo todas esas discusiones tienen un único campo de batalla: la Historia, mientras que nada se dice de las enseñanzas de Filosofía o Filología, por no hablar de la inclusión de materias ausentes, como Derecho o Economía, pues razones para hacerlo no faltan:

La Economía podía enseñar mucho a los ciudadanos sobre aquello a lo que dedicaban principalmente sus vidas: satisfacer sus necesidades mediante la producción y el cambio. Y el Derecho les podía enseñar en qué marco organizativo, para bien o para mal, vivían, y es bien sabido que su conocimiento se presume a todos los justiciables: la ignorancia de la ley no exime de su incumplimiento. Pero también había razones para no incorporarlas, por supuesto, y éstas fueron las que primaron. La Economía podía mostrar y mostraba que la fuente principal de la riqueza era el trabajo [...], así como cuáles eran los mecanismos por los que su producto podía pasar a ser propiedad de otros. [...] En cuanto al Derecho, es de sobra conocido que la arbitrariedad del poder -político o económico- se basa, tanto en la inexistencia como en la insuficiencia de los derechos de aquéllos sobre los que se ejerce o, incluso más, en su desconocimiento. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1991: 9-10).

Pero ahora, en 1998, siete años después de haberse escrito la cita anteriormente reseñada, no sólo es que no se plantea la incorporación de estas nuevas disciplinas, sino que el análisis coyuntural de las materias de Geografía e Historia que ahí realiza Fernández Enguita sigue estando plenamente en vigor: "todos los países y todos los regímenes políticos del mundo [...] han recurrido a la escuela, y, en particular, a la enseñanza de la historia, para lograr la identificación de sus súbditos o de sus ciudadanos con la idea de la nación-Estado por encima de cualquier otra identidad étnica, social o cultural" (Ibídem, 10).

Y esto es válido en nuestro país, no sólo para los que pretenden homogeneizar el currículum de Historia, sino igualmente para quienes enfatizan las peculiaridades en su adaptación por autonomías. Estas dos posiciones, sin embargo, parecen responder más a los intereses de los que tienen determinada parcela de poder que a los del ciudadano, a quien se supone que aquéllos representan; más bien pretenden "dar forma a los datos históricos percibidos y a la visión del mundo contemporáneo en interés de los poderosos, asegurando, así, que el público, adecuadamente desconcertado, se [mantenga] en su lugar y [cumpla] su función" (CHOMSKY, 1992: 345).

Si realmente hubiese voluntad de formar a las generaciones más jóvenes en el conocimiento de nuestra Historia, el debate debiera tratar sobre qué procedimiento sería más adecuado para dotarles del suficiente criterio a fin de que cada persona decida su propia visión histórica, y no sobre qué contenidos o productos debe tratar el currículum, presentados encima como algo objetivo, inamovible e independiente de cualquier ideología. Esta opción sería coherente con la formación de un ciudadano apto para vivir en democracia más allá del voto cada cuatro años. Y es que "no se trata de que los jóvenes acepten pasivamente las pautas de conducta, las normas y los valores de las distintas esferas de la sociedad, sino de que las acepten o las rechacen según su propio criterio" (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1992: 169), lo que, por supuesto, es aplicable, no sólo a la enseñanza de la Historia o de las humanidades, sino a cualquier otra asignatura, tenga ésta mayor aplicación en el mundo laboral que en el social, o a la inversa.

A modo de conclusión

A raíz de todo lo dicho resulta evidente la separación entre la teoría, tanto democrática como educativa, y la práctica política que se lleva a cabo en nuestras escuelas, lo que no significa que no haya parcelas más o menos amplias de libertad, sino que los obstáculos para conseguir mayores cotas, las

que se nos reconoce a todos los ciudadanos sobre el papel, son muchos, y que existe el riesgo, no sólo de permanecer estancados, sino de involucionar.

Con todo, lo peor es que desde el poder se utilice un lenguaje que no se corresponde con la realidad, que, como consecuencia, a fuerza de usar las palabras, se las vacíe de significado o, cuando menos se lo cambie por otro más suave y menos comprometido, y que, cada vez más, se procure relegar la libertad de acción a la libertad de elección. No en balde "el estudio de la construcción y desarrollo de los sistemas escolares, el análisis de los cambios estructurales [...] y de los conflictos sociales que van a permitir forjar y consolidar los Estados nacionales y, en general, las sociedades industriales modernas permite considerar la escolarización como una práctica exigida, impuesta, obligatoria, «estatal» (FERNÁNDEZ AMADOR, 1997: 127), en detrimento de otras alternativas que, como consecuencia, quedan apartadas.

Ante esta perspectiva, cabe preguntarse si las actuales políticas educativas que presuntamente alientan la participación no irán realmente encaminadas a "desescolarizarnos política, física y, sobre todo mentalmente" (Ibídem, 132), y si a fuerza de hablarnos de democracia o participación no se estará buscando, en realidad, darle el significado que al poder le interesa, y no el que la ciudadanía decida en ejercicio de sus legítimos derechos.

Nota

Dicha reglamentación afecta igualmente al profesorado de Educación Física. En el caso de Idioma, directamente se les impide la docencia en el primer ciclo de Primaria en el artículo 23.5.

Bibliografía:

- ÁGUILA, R. del (1997): "Ideologías en torno a la democracia: vocabularios liberales y vocabularios democráticos". *Cuadernos Cives*, 6, 26-31.
- CASTORIADIS, C. (1995): "La cultura en una sociedad democrática". *Revista de Occidente*, 167, 57-72.
- CHOMSKY, N. (1992): *El miedo a la democracia*. Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1997): "Orden de 9 de septiembre de 1997 por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 105, 11255-11260.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991): "El aprendizaje de lo social". *Educación y Sociedad*, 8, 7-24.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO, J. (1997): "Neoliberalismo y vaciado de la educación pública". *Trabajadores de la Enseñanza*, 179, 12- 16.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1997): "Control i escolarització: el fetitxisme de la comunitat". *Temps d'Educació*, 17, 119-133.
- GUTMANN, A. (1987): *Democratic education*. Princeton, Princeton University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica del Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid, Centro de Publicaciones del M.E.C.
- RUBIO-CARRACEDO, J. y ROSALES, J. M. (1996): "De la democracia de los partidos a la democracia de los ciudadanos". *Contrastes*, suplemento 1, 11-28.
- RUBIO-CARRACEDO, J. (1996): "Ciudadanía compleja y democracia". *Contrastes*, suplemento 1, 141-163.
- (*) **José Luis Aróstegu Plaza**. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Dirección: Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada. Teléfono: 958 24 61 89. Correo electrónico: arostegu@platon.ugnes