

Trainspotting. La deseducación de los alumnos como ciudadanos

José Luis Aróstegui Plaza
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada (*)



RESUMEN

El presente artículo pretende aportar datos para el análisis y mejora de la interacción entre la sociedad y su sistema escolar, habiéndose estructurado en tres apartados: 1) aspectos de la teoría democrática y de mercado; 2) teoría educativa sobre participación y democracia en relación con el bloque anterior; 3) aplicación a las relaciones que se producen en nuestras aulas, fundamentalmente respecto a las materias y las relaciones que el profesorado establece con su alumnado, y posibles alternativas que permitan mejorar tal situación.

La conclusión es que, lo mismo la educación que la democracia, sólo pueden sentirse por la persona como algo propio en lo que puede, debe y tiene que implicarse, si se parte de una situación de igualdad.

Introducción

La interrelación entre escuela y sociedad es algo mutuo y recíproco, en tanto en cuanto la primera es la institución encargada ex profeso de la transmisión cultural —entendida en su sentido antropológico— de la segunda. Dicha interconexión supone no sólo la enculturación o reproducción del conjunto de conocimientos, creencias y hábitos propios de toda cultura, sino la transformación de esa sociedad en tanto que conforman un determinado perfil de individuo, permitiendo así el avance y adaptación de toda comunidad a las circunstancias de cada momento. Esta descripción, válida para cualquier sociedad, lo es más aún en el caso del sistema democrático, donde la necesidad de formar a ciudadanos responsables que se sientan

con el derecho y el deber de participar en la cosa pública es mayor que en ningún otro modelo de organización social.

Algo similar puede decirse del sistema económico en el que nos ha tocado vivir en relación al sistema educativo, pues éste no sólo debe proporcionar una formación apta para el mundo laboral, sino que las relaciones propias de éste condicionan en buena medida las de la escuela. El presente artículo pretende aportar datos de cómo la democracia y el capitalismo influyen en las interacciones que se producen dentro del aula. Así mismo, propone alternativas a la situación descrita, que en definitiva consisten en la inversión de los términos, en ver la educación no sólo como un medio de reproducción social y económica, sino sobre todo como un fin en sí mismo, al ser capaz de influir en dichos ámbitos.

(*) Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada
Tlfno.: 958 / 24 61 89. E-mail: arostegu@platon.ugr.es



Democracia y capitalismo: del dicho al hecho hay mucho trecho

Los distintos modelos de democracia tienen en común el 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, p. 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.

La democracia requiere, por tanto, el sentimiento de una identidad común que impulse la integración del ciudadano en el estado que lo representa. Sin embargo, hay dos modelos casi contrapuestos en sus intenciones: el que prima a la persona frente al estado –liberalismo–, y el que enfatiza el derecho del individuo a la participación directa en la política –republicanismo cívico o democracia–. En ambos casos el resultado es una *ciudadanía integrada* en esa sociedad (Rubio-Carracedo, 1996).

Este mismo autor continúa argumentando que dicho concepto presenta el inconveniente de no contemplar a las minorías sociales o culturales, pues no tiene en cuenta sus propias señas de identidad. De ahí que se incorpore el concepto de *ciudadanía diferenciada*, consistente en que dichas minorías pueden mantener con plena vigencia "sus rasgos culturales o religiosos característicos, dando lugar a una integración diferenciada de los mismos en la organización estatal" (Ibidem, 143).

Ambos conceptos, aparentemente contradictorios, son criticados en un principio por las dos corrientes *integradoras*, aunque lo es mucho más por el liberalismo. En la teoría política acaban convergiendo a este respecto en que puede mejorarse la calidad de la integración, aunque sea "a través de procesos complejos de diferenciación-integración" (Ibidem, 144).

La verdadera diferencia, por tanto, entre liberalismo y democracia está en lo que cada una entiende por participación ciudadana; mientras que la primera lo limita a la elección de sus representantes cada cierto periodo de tiempo, la segunda necesita de la implicación directa en los problemas sociales:

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 democrático-participativos en los individuos implicados, al tiempo que difunde el poder y lo hace plural en todos los estratos y niveles posibles.

(Aguila, 1997, p. 30)

Para el liberal, en cambio, la esfera de lo privado, y más concretamente el mercado, es el lugar apropiado para el desarrollo del individuo; partiendo de que todas las personas "tienen idéntico derecho a desarrollar sus capacidades y a llevar una vida de libertad y dignidad iguales" (Ibidem, 27), el mercado irá autorregulándose para proporcionar a los ciudadanos lo que necesitan, no sólo en el plano económico, sino en el social en general.

Lo que ocurre es que el capitalismo no sólo implica mercado, circulación de mercancías, sino también producción de las mismas, y mientras que el primero supone la plena capacidad y libertad de comprador y vendedor, la segunda conlleva implícita unas relaciones totalitarias, ya que se basa en el aprovechamiento de la fuerza de trabajo; lo que supone el sometimiento de la voluntad del trabajador a cambio de un salario necesariamente inferior a lo que éste produce, pues tal excedente o plusvalía es el beneficio del contratante. En definitiva, la producción se organiza de manera totalitaria con el fin de obtener el máximo rendimiento.

A esto hay que añadir que la libertad y soberanía que se supone existe en el mercado y, por ende, en nuestro sistema *democrático liberal de mercado* (Rubio-Carracedo, y Rosales, 1996) en el que estamos inmersos, lo es cada día menos, no sólo por su pretensión de limitar la libertad de acción a la libertad de elección entre las opciones *socialmente correctas* que se nos presentan como únicas alternativas posibles, o por el intento de controlar el pensamiento y la opinión de los ciudadanos (Chomsky, 1992), sino sobre todo porque la *"cruda economía ha dado luz a otra verdad"*, la verdad de la globalización del mercado no sólo más allá de las fronteras nacionales, sino a su costa, ya que *"la internacionalización de los mercados está convirtiendo en crecientemente marginales a los estados nacionales, los protectores históricos de la democracia"* (Barber, 1996, p. 35).

Y es que el mercado no puede ser garante de la sociedad, por dos razones: porque la competitividad sin más no puede cerciorar la igualdad de oportunidades debido a las desigualdades de partida que lo impiden —¿cómo hablar de *idénticos derechos* y de *llevar una vida de libertad y dignidad iguales* en tales circunstancias?—; y porque capitalismo y sociedad no persiguen siempre los mismos objetivos, aunque a veces se mezclen intencionadamente:

Se da hoy en día una desastrosa confusión entre la interpretación [...] de que los mercados regulados con flexibilidad se convierten en los instrumentos más eficientes de la productividad económica y de la acumulación de riqueza y entre la interpretación [...] de que los mercados desnudos y completamente desregulados son el único medio a través del cual podemos producir y distribuir todo lo que nos concierne, [...] desde la riqueza privada hasta el bien común esencial.

(Ibíd., 37-38)

Continúa este autor argumentando que semejante discurso nos impide hablar co-

mo ciudadanos de las consecuencias sociales de nuestras elecciones privadas, y pone un ejemplo bien gráfico: *"en tanto que consumidor, puedo querer que un coche alcance los 200 km/h, pero como ciudadano puedo votar en favor de un límite razonable que aborre gasolina y contribuya a la seguridad en las calles. No hay contradicción alguna: es justo la diferencia entre el consumidor y el ciudadano"* (Ibíd., 38).

Las alternativas, sin embargo, a este planteamiento existen: respecto a la situación del sistema económico, *"a menos que extraigamos los recursos cívicos que están a nuestro alcance y democraticemos la cultura tecnopolítica [...], éste sin duda continuará su espiral de innovaciones, pero dejará en la cuneta, presumiblemente, la experiencia, y la idea misma, de la sociedad civil, de una sociedad de la información gobernada por ciudadanos"* (Rubio-Carracedo, y Rosales, 1996: 19).

En cuanto a la posibilidad de conseguir un modelo de democracia que trascienda los problemas que presenta la ciudadanía diferenciada-integrada, la alternativa pasa por cambiar tal concepto por el de *ciudadanía compleja* (Rubio-Carracedo, 1996), que igualmente mantiene los principios de pertenencia —consistente no sólo en un medio de identificación del individuo con el grupo, sino en el reconocimiento de sus derechos civiles— y participación —que supone el ejercicio pleno de esos derechos—. Para conseguirlo han de cumplirse tres requisitos:

a) iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciables; b) derechos diferenciales de todos los grupos, mayoría y minorías, que componen la estructura organizativa del estado [...], lo que implica una política de reconocimiento tanto en la esfera privada como en la pública; y c) condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o

diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales, lo que implica una política multicultural que incluye disposiciones transitorias de «discriminación inversa» (precisamente para igualar las condiciones de partida), de currículos multiculturales, de incentivación del intercambio etnocultural, etc., así como la prevención estricta de toda desviación homogeneizadora o asimilacionista en la cultura hegemónica.

(Ibíd., 147-148)

De la reproducción social a la búsqueda de sentido al enigma que no nos deja existir

Como puede comprobarse, en ambas alternativas la educación tiene un importante papel que jugar, a fin de fomentar el derecho y el deber de la ciudadanía a participar activamente en las cuestiones públicas que le son propias de un modo natural –y no por una concesión del poder–, y como un medio de proteger al ciudadano de los intentos de manipulación y control de sus opiniones y acciones.

Esta unión de hecho entre democracia y educación, en la que la primera necesita de la segunda para alcanzar su pleno significado, no es la única relación entre ambas; también persiguen idénticos ideales. Y es que la escuela debiera enseñar que todos somos iguales en tanto que seres humanos, al tiempo que muy diferentes, sin que tales diferencias deban trocarse en desigualdades (Pérez Tapias, 1996), siendo la democracia el único sistema que persigue tal pretensión –a fin de cuentas en eso consiste la ciudadanía integrada-diferenciada–. De ahí que aquélla se tome como fin y como medio educativo o, usando las palabras de este mismo autor, que haya que educar *para* la democracia y *en* democracia.

Una educación así entendida debiera fomentar la *socialización* del individuo mediante su integración y cohesión en el grupo, así como su *individuación*, el de-

sarrollo de sus potencialidades de acuerdo con las leyes de su naturaleza, que le permita dar sentido a las dicotomías existenciales que todos hemos de resolver, y que sólo es posible en relación y solidaridad con sus semejantes (Fromm, 1957). De este modo se elaborarían en el individuo criterios de actuación propios, pues “*la vida del hombre no puede «ser vivida» repitiendo los patrones de su especie; él debe vivir*” (Ibíd., 53). Así, la educación facilitará la autorrealización personal que permite la emancipación social, que a su vez influye en la primera, requisitos ambos imprescindibles para vivir en democracia.

Sin embargo, este «educar para la democracia» no significa educar sólo para tal fin, y de hecho son muchos más los componentes que influyen en el proceso educativo. Otro factor es el económico, que condiciona los contenidos y las relaciones que se producen en el aula, a lo que hay que añadir el liberalismo actualmente vigente que imbrica en la práctica, cada vez más, los términos sociedad y mercado.

Así lo defienden las teorías de la reproducción y la correspondencia, las cuales consideran a la escuela como “*el lugar principal de la reproducción ideológica*” en donde “*la estructura y las relaciones sociales de la escuela son una réplica de la estructura y las relaciones sociales de la producción capitalista*” (Fernández Enguita, 1992, pp. 33-34). Esta estrecha relación entre el ámbito social y económico, contradictoria en sí misma, acrecienta la crisis actual de la democracia, que como consecuencia del doble lenguaje y doble moral que utiliza, falla en gran parte como referente de una educación democrática.

De ahí que la educación no sea exclusivamente reproducción, debido a que el proceso de enculturación nunca es total, como consecuencia de la dinamicidad de todas las culturas, y sobre todo, al intento de presentar las dicotomías históricas como existenciales, dando lugar a contradic-

ciones o paradojas que la escuela se encarga de transmitir, y que son las propias del sistema económico –“la reproducción de las relaciones sociales es pues, necesariamente [...] reproducción de las propias contradicciones del capitalismo” (Ibídem, 38)– y de la crisis de la democracia en la actualidad. Tales contradicciones son incompatibles con la naturaleza del ser humano, caracterizada por su búsqueda de la verdad: “si se ha de impedir al hombre que reaccione con la acción frente a las contradicciones, deberá negarse la existencia misma de éstas. Armonizar y, por consiguiente, negar las contradicciones es la función de las racionalizaciones en la vida individual y de las ideologías (racionalizaciones socialmente modeladas) en la vida social” (Fromm, 1957, p. 57).

Y ésta es la gran trampa de la que se vale el sistema para manipular y controlar ideológicamente tanto dentro como fuera de la escuela; el utilizar la ineludible presencia de los conflictos existenciales a los que toda persona ha de enfrentarse para mezclarlas y confundirlas con las que el poder genera: “aquéllos que han estado interesados en perpetuar las contradicciones históricas quisieron probar en su momento que se trataba de dicotomías existenciales, y por consiguiente, inalterables. Trataron de convencer al hombre de que “lo que no debe ser, no puede ser.” (Ibídem, 56).

He ahí la principal tarea que debiera acometer la escuela: evidenciar tales contradicciones para reconocer y desarrollar los espacios de autonomía y democracia que sin duda ofrece el sistema educativo –lo mismo que el social– facilitando la deconstrucción de ese conocimiento, de modo que su reconstrucción permita un pensamiento crítico que potencie el desarrollo pleno del individuo en la búsqueda de su propia verdad, lo que sólo puede conseguirse con unas pautas democráticas de actuación social:

La función educativa de la escuela, por tanto, inmersa en la tensión dialéctica entre reproducción y cambio, ofrece una aportación complicada pero específica: utilizar el conocimiento, también social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de la apariencias superficiales del statu quo real, asumido como natural por la ideología dominante, el verdadero sentido de los influjos de socialización y los mecanismos explícitos o larvados que se utilizan para su interiorización por las nuevas generaciones. De este modo, explicitando el sentido de los influjos que recibe el individuo en la escuela y en la sociedad, puede ofrecer a aquélla espacios adecuados de relativa autonomía para la construcción siempre compleja y condicionada del individuo adulto.

(Pérez Gómez, 1994, p. 27)

De las relaciones que asignaturas y profesorado imponen en el aula

A partir de todo lo anterior resulta evidente que una escuela democrática no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos académicos, aunque tradicional y habitualmente se haya primado a las asignaturas consideradas fuertes y básicas, debido a la importancia de sus contenidos para el mundo laboral, frente a otras que se les ha venido considerando *marías*.

El problema surge cuando no sólo se priorizan unos contenidos que forman más para una profesión que para el ejercicio de la ciudadanía, sino que precisamente establecen un método y control más estricto en las primeras, a modo y semejanza de lo que ocurre en el mundo del trabajo:

Lo que importa no es tanto el contenido formal de la enseñanza como la experiencia cotidiana vivida [...]. La alienación del trabajador respecto del producto y el proceso de su trabajo se ve en la alienación –falta de con-

trol y de implicación- del alumno respecto del contenido y el método de aprendizaje y su motivación mediante un sistema de recompensas extrínsecas.

(Fernández Enguita, 1992, p. 35)

Una posible reproducción de las relaciones sociales que impone el sistema capitalista es la disociación entre enseñanza y aprendizaje, en equivalencia a la que se da entre circulación y producto. Ambas llevan implícitas la contradicción que supone separar procesos en principio inseparables, y se reflejan en la educación por partida doble:

1. En tanto que el aprendizaje se entiende como la consecución de un producto, conlleva unas relaciones totalitarias, justificando la adquisición de unos conocimientos, los medios para conseguirlos.
2. En tanto que la enseñanza se asimila con la circulación, supone la libertad de *vendedor y comprador*, quién en principio oferta una serie de contenidos que, sin embargo han de adquirirse obligatoriamente, pues a fin de cuentas el proceso educativo así entendido está condicionado por la consecución de un producto. Como un modo de unir artificialmente lo que se separó a la fuerza es por lo que surge el concepto de *motivación*.

Por fortuna, la situación en la actualidad no es exactamente así, al menos al cien por cien; en una reciente investigación que ha llevado a cabo el Grupo de Investigación HUM-0267⁽¹⁾ se ha encontrado que el nivel participativo del alumnado difiere entre asignaturas; concretamente en Educación Primaria destacan positivamente *Plástica y Educación Física*, mientras

que en Secundaria se distinguen con una menor participación *Física y Química*, además de *Dibujo Técnico*.

Ninguno de estos resultados arroja sorpresas; en principio cabe pensar que aquellas materias consideradas por padres y profesorado –que no por el alumnado– como de segundo rango resulten ser las más participativas, y al revés, que aquellas que consideran importantes resulten serlo en menor cuantía. Sin embargo, lo más interesante es lo que estos resultados nos dicen por negación: que *Música o Religión*, en principio similares a las anteriormente citadas de Primaria no resultan ser tan abiertas, y que otras que puedan considerarse relevantes, como *Matemáticas o Lengua*, resulten no ser tan estrictas a ojos del alumnado como las reseñadas en Secundaria.

La conclusión es que, si bien es cierto que la estructura de la materia limita y condiciona los modos de aprendizaje (Buchann, 1986), esto no significa que unas asignaturas impidan una formación en igualdad y democracia, sino que las condiciones para conseguirlo varían de una a otra. Como lo normal es lo contrario, el resultado es asociar lo importante con la imposibilidad de participar, y lo relacionado con una mayor participación a algo de menor importancia.

Y si el condicionamiento que implica el carácter de la materia no es determinista, depende obviamente y en última instancia del profesorado que la imparte, pudiendo éste optar por asumir que cualquier decisión que se tome en el aula conlleva unas implicaciones ideológicas sobre las que es necesario reflexionar y hacer conscientes si se quiere evitar la reproducción social sin más (Liston y Zeichner,

(1) El Grupo, dirigido por Juan Bautista Martínez Rodríguez, llevó a cabo el proyecto de investigación sobre *la participación del alumnado en el desarrollo del currículum* bajo el auspicio la DGICYT.

1993) o, por el contrario, habrá de ejercer como *funcionario* que se dedica a la transmisión de unos contenidos, negando toda implicación ideológica en su acción educativa y centrándose por tanto en el carácter estrictamente técnico de su profesión con lo que, pretendiéndolo o no, está garantizando el orden social establecido:

Defender diariamente una jerarquía social, acostumbrar a jóvenes a callar hasta que no se les conceda la palabra, entrar o salir, trabajar o reír sólo cuando está permitido, es un duro entrenamiento cuya difícil misión está adjudicada al profesorado como "funcionario" que vela por el orden social establecido. Debemos afirmar que muchos órdenes de las escuelas e institutos son innecesarios, vistos desde otra lógica productiva: filas para entrar y salir, turnos de palabras rígidos, calificaciones discriminadísimas, indiferencia ante las nuevas iniciativas, y homogeneidad de tareas pese a la diversidad de situaciones e individuos.

(Martínez Rodríguez, 1996a, p. 43)

Si se opta por una educación democrática, tres debieran ser las condiciones a satisfacer que permitieran alcanzar un *alumnado complejo*:

1. El alumnado ha de sentir el sistema escolar como algo que le pertenece y en el que está integrado, al igual que le sucede al profesorado y, en menor medida a los padres, lo que igualmente debiera cambiar.
2. Derechos diferenciales de todos los grupos y subgrupos implicados que facilite la participación activa de todo el alumnado: *"la razón es contundente, quién puede hacer llegar las condiciones más íntimas de su aprendizaje es el propio alumno. Pero es más, ha de compartir las decisiones por cuanto afectan a la construcción de su propia personalidad autónoma"* (Martínez Rodríguez, 1996b, p. 73).
3. Condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto,

lo que supone una educación multicultural que elimine los factores de discriminación en el aula en función de su edad, género, etnia, clase social, o cualquier otra circunstancia.

No basta, pues, con hablar de currículum multicultural, de adaptaciones curriculares, compensación de desigualdades o de materias transversales; mientras el profesorado siga manteniendo su posición privilegiada dentro del aula; mientras no restablezca en el alumnado las competencias que le son propias; y mientras que por «participación del alumnado» se siga entendiendo «participación del alumnado en lo a que al profesorado le interesa, y cuando él decida», sólo contribuirá a mantener las desigualdades que pretende contrarrestar.

En un seminario de prácticas docentes con alumnado de Magisterio durante este curso académico sucedió la siguiente anécdota que refleja a la perfección esta situación. Comentaba un alumno que, después de haber finalizado sus dos meses de intervención en el aula había llegado a la conclusión de que sólo existen dos modos de actuación en el aula: o bien hay que estar continuamente preparando actividades nuevas y atrayentes a fin de mantener el nivel de motivación y atención en el alumnado –*"lo cual es imposible"*, decía–, o por el contrario no queda más remedio que estar *"con el mazo dando"*, por usar su propia expresión.

Sin embargo, esta disyuntiva que a buen seguro asumiría un buen número de docentes en ejercicio encierra en sí misma la clave del problema: todo recae sobre el profesorado, el alumnado no puede hacer nada más que aceptar sin rechistar el método que el profesor con su mejor intención, sin embargo le impone. Lo hacen todo para el alumnado, pero sin el alumnado, lo que no puede denominarse precisamente democracia. Las consecuencias son unas relaciones desiguales, la sensación

del alumnado respecto al sistema escolar como algo que le es ajeno, y una participación sesgada.

Por supuesto que el profesor ha de ejercer una autoridad, lo que es evidente dada la asimetría de partida entre educador y educando, pero *"ha de ser ejercida racionalmente [...], dispuesta a autodisolverse en la medida en que no vaya siendo necesaria, porque en este caso no se trata de ningún poder entendido como dominio"* (Pérez Tapias, 1996, p. 35-36). Se trata, por tanto, de una autoridad racional, no irracional, una autoridad basada en la competencia, y no en el poder:

La persona cuya autoridad es respetada ejerce competentemente su función en la tarea que le confían aquéllos que se la confieren [...]. Su autoridad se basa en fundamentos racionales y no requiere terrores irracionales. La autoridad racional no solamente permite sino que requiere constantes escrutinios y críticas por parte de los individuos a ella sujetos; es siempre de carácter temporal, y la aceptación depende de su funcionamiento. [Por otra parte], el poder y el temor son siempre los cimientos sobre los cuales se erige la autoridad irracional. La crítica a la autoridad no es sólo algo no solicitado sino prohibido. La autoridad racional se basa en la igualdad de dos: del que la ejerce y del sujeto a ella, los cuales difieren únicamente con respecto al grado de saber o de destreza en un terreno particular. La autoridad irracional se basa por su misma naturaleza en la desigualdad, implicando diferencias de valores.

(Fromm, 1957, p. 21)

Sólo así se conseguirá que el profesorado pase a «tener las cosas en su sitio» en vez de «tener todo bajo control»; *"hablar menos para que el alumnado pueda hablar más"; «renunciar al control para que aprendan a autocontrolarse, sin perder autoridad por ello»; «ser más flexible a fin de que puedan diseñar su propio contexto y estructuras de aprendizaje, pero no por eso dejar de programar o ser desorganiza-*

do»; o «mantener una relación profesional con el alumnado al tiempo que se tiene otra personal» (Beattie, 1995, p. 149).

De lo contrario, recogeremos los resultados que estamos sembrando: la superación de las pruebas de selección por parte del estudiante que mejor ha sabido adaptarse a las circunstancias de su escolarización, presentándose el resto en el cada vez más nutrido grupo que ha dado en denominarse *fracaso escolar*, y que la propia institución necesita presentar como *«discapacidades del alumno»* (González Placer, 1997), tamizándolo y filtrándolo mediante el diagnóstico psicopedagógico que lo clasifica según «factores ambientales y sociales».

Y, como sólo se le permite elegir, el alumnado elige, pero no exactamente entre las opciones que el sistema le ofrece: elige entre enseñanza pública o privada; elige entre religión o una hora en clase sin hacer nada; elige entre música, inglés, informática, catequesis o judo para hacer méritos y ser una persona de provecho, al tiempo que rellena el horario que no se está en la escuela o instituto; elige entre memorizar unos contenidos que se olvidan inmediatamente después de haber realizado el examen, o saltarse el trámite meritocrático copiándose directamente, y demostrando que ya se ha aprendido la doble moral existente en nuestra sociedad; elige entre darle al profesorado lo que piensa que quiere de él o enfrentarse directamente, ya que lo que se le ofrece no lo siente como propio. Pero, ¿por qué iba alguien a querer escoger algo así?

REFERENCIAS

- ÁGUILA, R. del (1997). Ideologías en torno a la democracia: vocabularios liberales y vocabularios democráticos. *Cuadernos Cives*, 6, 26-31.
- BARBER, B.R. (1996). La cultura global de McWorld. *Contrastes*, suplemento 1, 31-48.

- BEATTIE, M. (1995). The making of a music: The construction and reconstruction of a teacher's personal practical knowledge during inquiry. *curriculum Inquiry*, 25 (2), 133-150.
- BUCHMANN, M. (1986). Role over person: Morality and authenticity in teaching. *Teachers college record*, 87 (4), 529-543.
- 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.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un sistema democrático*. Barcelona: Paidós.
- FROMM, E. (1957): *Ética y psicoanálisis*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ PLACER, F. (1997). Control i escolarització: el fetixisme de la comunitat. *Temps d'Educació*, 17, 119-133.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid-La Coruña: Morata-Paideia.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1996a). ¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse. *Signos*, 17, 40-47.
- (1996b): Participación y negociación en el aula: aprender a decidir. *Kikiriki*, 31/32, 69-76.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En GIMENO, J. y Pérez GÓMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ TAPIAS, J.A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- 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.

SUMMARY

This article tries to analyze and improve the relationship between society and schooling, and it has been divided into three sections: 1st) some sketches about democratic and economical theory; 2nd) some questions about educational theory concerned with democratic education and empowerment; 3rd) How these issues are implemented in our classrooms, and proposals wich let improve the situation.

At the end, if we want people feels education and democracy like something belongs to them, like something in which they can take part, we must start from the equity.

RÉSUMÉ

Cet article prétendre apporter des dates pour l'analyse et l'amélioration de l'interaction entre la société et sa système scolaire. Il a été structuré en trois parties: 1) Aspects de la théorie démocratique et de marché. 2) Théorie éducative sur participation et démocratie par rapport au point. 3) Application à les classes, en particulier par rapport à les matières et à les relations professeur-élève, et alternatives possibles pour améliorer une tel situation.

On peut conclure, seulement la personne peut sentir l'éducation et la démocratie comme quelque chose propre, comme une chose en la qu'on peut et on doit s'impliquer. Mais il est nécessaire que cette implication part d'une situation d'égalité.