

En las circunstancias actuales, de franco avance neoliberal, se evidencia, una vez más, una retórica tradicional de la familia como la institución que garantiza apoyo y seguridad en momentos turbulentos, facilitándose de esta forma, y en coherencia con el marco que lo promueve, un sutil desplazamiento de las cuestiones sociales al flanco privado. "Cheque escolar", "libre elección de centro" y "escuela en casa" emergen como algunas de las estrategias que presentadas como recursos para que las familias adecuen sus intereses y necesidades ocultan un interesado ataque al sector público y sus instituciones, que, no obstante continúan mostrando las importantes contribuciones que hace para una sociedad más cohesionada y democrática.

## La educación y la resituación política de la institución familiar: algunas perversidades

pp. 19-32

Jurjo Torres\*

Universidad de A Coruña

La posibilidad de la elección de centros escolares por parte de las familias es una de las medidas que los gobiernos conservadores y neoliberales vienen promoviendo como estrategia para consolidar todavía más su concepción mercantilista, competitiva y meritocrática de la vida.

Las sociedades industrializadas de economía capitalista estuvieron durante todo el siglo XX insistiendo en la importancia de los sistemas educativos para asegurar la supervivencia y mejora de la calidad de vida en sus territorios. La educación impartida por las instituciones escolares se oferta a la ciudadanía como el principal medio para lograr un capital cultural con el que poder asegurarse unas condiciones de vida dignas en el futuro.

Los argumentos para promover el mercado en educación no se producen en los momentos en los que la escolarización de la po-

blación es escasa, cuando las metas son las de lograr que cada niño y niña pueda y deba acudir a una escuela. En esos momentos, por ejemplo a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, el mero hecho de recibir educación y obtener algún título escolar ya dotaba a esa persona con el capital cultural suficiente como para hacer frente a la vida con cierta tranquilidad. No había necesidad de fomentar la competitividad entre los centros escolares, pues eran escasos; pocas personas eran las que estaban escolarizadas, menos las que llegaban a obtener titulaciones medias y muy exigua la cantidad que alcanzaba las superiores. Las posibilidades de permanecer en el sistema educativo estaban muy relacionadas con el origen social, con la clase social de adscripción de cada persona.

En Europa, por ejemplo, será después de la Segunda Guerra Mundial cuando los gobiernos

\* Correo electrónico: jurjo@udc.es

democráticos se tomen más en serio el papel que debe desempeñar la educación y la necesidad de promover un sistema educativo que facilite la lucha contra las desigualdades sociales. Uno de los objetivos declarados era lograr una sociedad en la que sean los méritos de cada persona, sus capacidades y esfuerzo los que justifiquen sus posibilidades sociales, no el origen de su cuna. Es el momento del auge de las concepciones de la vida meritocráticas. Los sistemas educativos aparecen como el árbitro más imparcial para facilitar la distribución de los seres humanos en la estructura de clases y grupos sociales.

Las ideologías meritocráticas lo que no prometían eran la desaparición de las desigualdades sociales, sino una distribución en la que desempeñase un papel el esfuerzo y las destrezas de cada persona, no su origen social: su clase, género, etnia, etc. Estas concepciones meritocráticas situaban su foco de atención en la persona individualmente considerada, aislada, sin tomar en consideración todos los factores sociales que condicionan las actuaciones de cada ser humano.

Durante la segunda mitad del siglo XX Europa logra ofrecer a todas las personas un puesto en el sistema educativo, aunque con matizaciones, según el país del que se trate, pues por ejemplo en el estado español no podemos hablar de una población plenamente escolarizada, en las etapas educativas en la que ésta es obligatoria, hasta mediados de los años ochenta.

Los rápidos cambios económicos y sociales producidos en los países más desarrollados durante las tres últimas décadas del siglo veinte, especialmente después de la crisis del petróleo de los años setenta y de la caída del Muro de Berlín (el 19 de noviembre de 1989), tuvieron repercusiones también en los sistemas educativos.

El Muro de Berlín, fraguado en la década de los sesenta, simbolizaba la frontera entre los países capitalistas y los de regímenes comunistas. La caída del Muro venía a significar el triunfo de la globalización del capitalismo; éste aparecía como la única forma válida de organizar el mundo, especialmente en momentos en los que se llevaban a cabo reestructuraciones muy importantes tanto en el campo de la pro-

ducción, distribución y comercialización de bienes de consumo, como en el de los medios de comunicación y de las telecomunicaciones.

Las sociedades resultantes en los países más industrializados van a poder constatar un problema que creían tenía que haber desaparecido, el incremento del paro y de los puestos de trabajo con contratos sumamente precarios; al mismo tiempo, se puede verificar la existencia de un porcentaje muy importante de la población con credenciales que les fueron vendidas como llaves para obtener puestos de trabajo y ventajas sociales. De alguna manera, las finalidades de los sistemas educativos, los argumentos por los que se estimulaba y, en muchos casos, se forzaba a la población a estudiar quedaban ahora en entredicho.

Cualquier ciudadano o ciudadana mínimamente informada podía observar a su alrededor cómo variaban los mecanismos de selección en la contratación de muchos puestos de trabajo. Los requisitos de saber hacer lo que se requería para desempeñar un determinado puesto de trabajo ya no eran suficientes; ahora entraba en escena la importancia de un *curriculum vitae* donde se valoraban más dimensiones de las necesarias para poder ejecutar las tareas exigidas a la mayoría de los puestos laborales disponibles. La estructura de clases sociales continuaba dejándose notar en los currícula con los que se concurría en un mercado laboral escaso y con un exceso de demanda.

En esta nueva situación, los grupos sociales más privilegiados, en concreto las familias de clase media más culta, son uno de los colectivos que más se va a interesar por introducir mecanismos de mercado en el sistema educativo. Comienza a resultar evidente que los objetivos progresistas de la igualdad de oportunidades y la lucha contra las desigualdades casan mal con un sociedad en la que las metas empresariales de la eficacia económica se transfirieron también a la vida privada de cada persona.

Reaparece así con más fuerza la lucha desde la derecha política y desde los grupos empresariales más poderosos por reformar los sistemas educativos para hacerlos más competitivos y con mayor capacidad para diferenciar y jerar-



quizar a la población. Se pone de moda trabajar sólo por aquello que puede proporcionar beneficios personales, esforzarse para obtener títulos con demanda en el mercado. Esta nueva filosofía es algo que se hace visible en estos momentos de puesta en cuestión de la educación comprensiva. Si las credenciales académicas son vistas únicamente como recursos para competir y obtener beneficios individuales, desde esa misma lógica, cuanto antes comience esa competitividad mejor. Cada uno debe buscar la forma de obtener aquellos títulos y certificados que permitan poder competir. En el fondo, se vuelve a propugnar que no todas las personas puedan obtener tales credenciales, para poder establecer comparaciones y jerarquizaciones interpersonales con mayor facilidad.

Los ataques a las políticas sociales en favor de mayores cotas de justicia social y, por consiguiente, a las políticas de comprensividad acostumbran a arreciar desde los grupos sociales más privilegiados y desde amplios sectores de las clases medias en los momentos de crisis y recesiones económicas y de fuertes niveles de desempleo.

Una sociedad meritocrática no casa con facilidad con medidas que son consecuencia lógica de un compromiso con ideales de igualdad, como es la de propugnar una escolarización en la todos los grupos sociales tengan la información y los recursos suficientes como para saber las consecuencias de las elecciones que los chicos y chicas realizan cuando optan por una especialidad u otra. Los sistemas educativos comprensivos son uno de los legados más interesantes de las políticas socialdemócratas. Legado que será atacado, con mucha frecuencia, por las posiciones más conservadoras y derechistas aduciendo argumentos que giran siempre alrededor de una idea sobre la que insisten machaconamente y sin las debidas pruebas: la caída de los niveles, la bajada en el rendimiento del alumnado. Desde estas posiciones, los razonamientos que se hacen públicos tratan de convencer a la población de que se sacrifica el espíritu competitivo de cada persona y la búsqueda de la excelencia en aras de experimentos socialistas utópicos que buscan sociedades más justas e igualitarias.

Sin embargo, las argumentaciones conservadoras lo que no acostumbran a sacar a la luz es en qué medida los problemas que puede tener la implantación de modelos comprensivos requieren de que el sistema educativo disponga de los recursos financieros y de un profesorado con una buena preparación. Sus análisis, en el mejor de los casos, se concentran en sacar a la luz problemas en el rendimiento de determinados estudiantes, pero sin analizar las verdaderas causas de esos fracasos.

En el fondo, la derecha política no hace otra cosa que dejar patente su nostalgia por modelos de sociedad más jerárquicos y autoritarios, su compromiso con determinadas opciones culturales que desea imponer sin la menor posibilidad de abrir debates sobre su conveniencia o no; sin permitir discusiones acerca de los sesgos en los contenidos de los programas que quiere convertir en obligatorios para toda la población; sin asumir que es posible que sus intereses particulares le lleven a silenciar otras concepciones del mundo, las voces de otros colectivos sociales que tienen dificultades para dejarse oír y participar en el diseño de la sociedad de la que forman parte.

En la actualidad estos intereses elitistas de los grupos conservadores se ven reforzados con las políticas económicas neoliberales y su defensa del libre mercado. Los intereses conservadores y los de los defensores del neoliberalismo se aúnan en un modelo que estimula la segregación y jerarquización social sobre la base de colegios específicos para cada grupo social. Cada colectivo social privilegiado construiría o elegiría colegios privados a los que preferentemente sólo acudirían sus niñas y niños. Los grupos sociales conservadores más acomodados depositan su confianza en las redes privadas de educación para hacer frente a lo que, desde su punto de vista, son problemas de falta de autoridad, de negarse a aceptar jerarquías y, en resumen, de los excesos en las políticas igualitaristas.

La educación, una vez implantados mecanismos de mercado, como la libre elección de centro, y establecidos mecanismos competitivos, como títulos y credenciales, es presentada como el instrumento objetivo a través del que



asegurarse un puesto de trabajo y legitimar los privilegios de clase social. Una vez que el mercado de empleos es escaso las credenciales son el mecanismo que se considera debe repartir esa escasez. El vocacionalismo y el credencialismo son dos de las principales armas con las que se va a pretender atacar a las propuestas de comprensividad.

En estos momentos de fuerte ataque a las escuelas públicas y a la educación comprensiva, algo que se escucha con demasiada frecuencia es que si ciertos chicos y chicas no quieren estudiar no tenemos porqué forzarlos, que no debemos frenar el ritmo de aprendizaje de los más inteligentes, etc. En el fondo lo que no se quiere reconocer es que, desde sus ideologías corporativistas, si todas las personas adquieren una misma titulación, por ejemplo, el certificado de haber cursado la Educación Secundaria, a partir de ese momento este título no se puede emplear como mérito para solicitar un puesto de trabajo; estaríamos ante una certificación totalmente devaluada en el mercado.

En la actualidad, son las clases medias las que se encuentran con mayores dilemas en este terreno. Las élites ya tenían la costumbre de educar a sus descendientes en instituciones privadas y continúan haciéndolo. Las clases medias son el grupo en el que los intereses están más diversificados. Un sector de este grupo es partidario de las redes públicas, de manera especial aquellos que se encuentran comprometidos con ideales de justicia social y equidad y de lucha por mayores cotas de democratización en la sociedad. Otra parte de estas clases medias está más preocupada por consolidar su posición social y, frecuentemente, es el grupo que opta por copiar los ejemplos de los grupos sociales y económicos más poderosos y, en buena lógica, apuesta por la enseñanza privada. Los dilemas más fuertes en la actualidad se plantean entre el grupo que no mira con malos ojos a la red pública, pero que ahora se siente amenazado por el crecimiento del desempleo y la fuerte competitividad para encontrar un puesto de trabajo. Aquí es donde la red pública necesita de estos aliados, de lo contrario es posible que estos centros escolares queden reducidos a ser sólo el lu-

gar de acogida de los sectores más desfavorecidos social y económicamente.

El avance de la meritocracia y del credencialismo, junto con el aumento de las dificultades para encontrar un puesto de trabajo, de la precarización de los contratos laborales, son el caldo de cultivo en el que crecen las instituciones escolares privadas. Éstas incluso llegan a funcionar para determinadas empresas como garantía para tratar de asegurarse una determinada coincidencia de los empleados y empleadas con sus filosofías empresariales. Se asume un implícito, nunca comprobado: que quienes estudian en un determinado centro escolar de la red privada aprendieron a compartir los valores e ideales de esa institución.

El problema, incluso desde el marco de estas concepciones neoliberales, de defensa del libre mercado, es que al no disponer todas las personas de recursos económicos e información para poner en práctica el principio de la libertad para elegir centros escolares, muchos chicos y chicas no podrán desarrollar sus capacidades, ni adquirir la cultura necesaria para poder participar en igualdad de condiciones con quienes sí reúnen los requisitos anteriores. En las concepciones ideológicas que apuestan por el estado del bienestar, es el Estado el garante de crear las condiciones que permiten poner en práctica el principio de la igualdad de oportunidades; si desde posiciones neoliberales se pide su desaparición es obvio que este principio de justicia social va a quedar amenazado, por no decir claramente que no se va a poder ejercer. Ahora, la responsabilidad acerca de la educación que tiene derecho a recibir cada persona va a transferirse a las familias y a los centros escolares. Éstos tendrán que rivalizar entre sí por la clientela, lo mismo que hacen las empresas comerciales.

Si algo vino y continúa obsesionando a los colectivos sociales y personalidades defensoras del proyecto de escuela pública fue la concepción de la educación como recurso imprescindible para construir y consolidar sociedades democráticas y más igualitarias. Es en los centros escolares públicos donde las personas, pese a sus diferentes orígenes de clase, raza, sexo y nacionalidad y sus distintas capacidades y niveles



de desarrollo pueden convivir, aprender a relacionarse de modo igualitario, democráticamente, llegar a compartir sus diferentes estilos de vida y culturas. Las personas aprenderían a conocerse y respetarse, único modo de evitar en el futuro prácticas sociales opresivas, irrespetuosas, injustas. Romper con este modelo lleva inexorablemente a grandes peligros de fractura social, a la construcción de sociedades divididas, polarizadas, donde cada grupo o colectivo humano ve en los demás a rivales con los que competir e, incluso, eliminar.

En una sociedad así fracturada es imaginable que esas tan repetidas caídas de los niveles de rendimiento escolar con las que se quiere promover el libre mercado, la competitividad, sobre la base de elegir centros escolares y profesorado, no hagan otra cosa que agrandarse. Es previsible que los grupos sociales con menos recursos económicos y con menos capital cultural, en el sentido de Pierre Bourdieu, tengan que acudir a centros con peores dotaciones, y con profesorado menos motivado, porque les toca recibir un alumnado etiquetado en negativo.

Si realizamos una mirada retrospectiva, el mismo argumento de la caída de los niveles que en la actualidad utilizan los grupos conservadores y los neoliberales para promocionar la elección de centros, nos daría argumentos para frenar esa filosofía de mercado en educación. No tendríamos nada más que recordar los problemas y fracasos de las escuelas segregadas para niños y niñas, de las “escuelas puente” para población gitana, de los colegios de educación especial, etc. para pronosticar sin demasiados riesgos que a partir de ahora cada grupo social puede acabar confinado en un centro escolar específico, adecuado al nivel de su poder económico y de sus expectativas en función de las tradicionales dimensiones que se venían utilizando para segregar: clase social, raza, sexo, nacionalidad, desarrollo físico y psíquico.

Las políticas educativas neoliberales introducen a los estudiantes procedentes de familias más desfavorecidas en una espiral que tiene todas las probabilidades de cerrar el ámbito de sus expectativas y de sus posibilidades reales de adquirir el bagaje cultural y aquellas capacidades indispen-

sables para poder ejercitar sus derechos y deberes cívicos. La tradicional polarización de colegios para ricos y escuelas para pobres vuelve a reaparecer y, lo que es más grave, las sociedades también acabarán más desvertebradas y con mayores distancias entre quienes tienen y quienes no.

Las modelos de elección de servicios públicos tienen mucho que ver con los ataques al estado del bienestar. Quienes defienden las elecciones de instituciones públicas (sanitarias y escolares, por ahora) lo hacen argumentando que el estado del bienestar no hace otra cosa que derrochar, que gastar de manera irresponsable. Se proclama machaconamente que los gastos que se generan en los países que han alcanzado el denominado estado del bienestar son excesivos, porque los procedimientos democráticos vigentes permiten las presiones de los distintos grupos sociales sobre el Estado para arrancarle prebendas y beneficios; apremios para llevarle a mayores gastos para compensar las ansias de mejora de cada uno de esos grupos de presión. Estas demandas hacia el Estado, se dice, se llevan adelante a costa de minar los intereses generales de éste, ya que le obligan a gastos excesivos, pero tienen un motor: la obtención de votos que, a su vez, son la única garantía de éxito en las próximas elecciones de quienes gobiernan el Estado.

En buena lógica, quienes aparecen “aprovechándose” del Estado son las clases medias y, de manera especial, los colectivos de trabajadores y trabajadoras públicos, el funcionariado, que estarían siempre exigiendo mejoras económicas en sus salarios y unas más óptimas condiciones de trabajo, algo que luego los sectores más conservadores y neoliberales de la sociedad traducen como que, lo único por lo que este colectivo lucha es por menos horas de trabajo y menos dedicación (Lauder, Hughes y otros, 1999). En resumen, el profesorado aparece demasiado pronto en este escenario economicista como el malo de la película, como el aprovechado.

Además, entre los implícitos de este tipo de discursos contra el Estado de Bienestar se encuentra una puesta de cuestión, cuando no un rechazo, de los modos de gobierno democrático. El control democrático del gobierno y máxi-



me de sus políticas económicas aparece presentado como algo que aboca al fracaso. La economía se nos dice, con diversos implícitos, no es cuestión de democracia; no todo el mundo sabe de estas temáticas y, por lo tanto, no se pueden someter a debate público las cuestiones relacionadas con la esfera económica. Aquí sólo valen los expertos, pero ¿quién otorgan ese calificativo de expertos y a quiénes?. Este querer eliminar a la economía del ámbito de la deliberación y control democrático explica el gran ataque al que se están viendo sometidas las organizaciones sindicales en las últimas décadas. Los promotores de la economía neoliberal no desean tener nada que ver ni que negociar con los sindicatos de trabajadoras y trabajadores; los consideran una rémora del pasado, una organización defensora de intereses de colectivos que pueden llegar a poner en peligro la obtención de los beneficios que desean los empresarios e inversores; estaríamos, en consecuencia, ante organizaciones que no se considera que sean compatibles con las nuevas necesidades del mundo empresarial, del capital.

Este rechazo a los sindicatos es una manera de dejar claro que en el ámbito de la economía no puede haber participación democrática, que no cabe el debate democrático.

Llama poderosamente la atención el hecho de que para atacar a la enseñanza pública se estén utilizando argumentos secundarios y ocultando otros sobre los que curiosamente existe un gran consenso. Así, se aduce que en las últimas décadas se incrementó el gasto público en educación, que se rebajó el número de estudiantes que componen cada aula, que se incrementaron los cursos de formación del profesorado, pero que simultáneamente, se está dejando notar más el fracaso escolar; se proclama, una y otra vez, que están cayendo los niveles educativos, que el rendimiento del alumnado es menor. Sin embargo, además de no acabar de constatar esa tan cacareada caída de los niveles, lo que no se quiere admitir es que la formación del profesorado, tanto la formación inicial, como la de actualización deja muchísimo que desear. Así, por ejemplo, los estudios de magisterio todavía siguen siendo diplomaturas, o sea,

sólo tres años de estudio, frente a las ingenierías y licenciaturas de 4, 5 y 6 años de duración, sin tomar en consideración los programas de especialización de algunas profesiones como la medicina, a través del MIR.

Tampoco en esos estudios dedicados a pregonar el fracaso de los actuales sistemas educativos se toman en consideración variables contextuales importantísimas como son: las condiciones de vida del alumnado fuera de las aulas, los recursos de que disponen sus familias para alimentarse, para educarse, para trabajar, las condiciones de habitabilidad de sus casas, el ambiente de hostilidad al que son sometidos si pertenecen a familias de inmigrantes o a etnias minoritarias, sobre las que la población mayoritaria tiene muchos prejuicios y expectativas negativas, etc.

### Resituación política de la familia

Si el estado del bienestar se encarga de muchas de las necesidades más básicas de la persona, como son la alimentación, la salud, el acceso a la cultura y al trabajo, poner en entredicho al Estado obliga a buscar otras instituciones que aseguren la satisfacción de tales necesidades. Esto es algo que también las teorías económicas neoliberales se encargan de prever. Así, por ejemplo, un insigne representante de esta corriente como Gary Becker en su obra, "Tratado sobre la familia" (1987), ya avanza que, a medida que se reducen las prestaciones típicas del Estado de Bienestar tienden a reforzarse otro tipo de instituciones con capacidad para afrontar las consecuencias de tales reducciones. Así, si el desarrollo económico tiene tendencia a estancarse o si entramos en una época de recesión, es previsible que este panorama augure también *"un descenso mucho menor de la fecundidad junto con un crecimiento más lento de los divorcios, la participación laboral de las mujeres casadas, los nacimientos ilegítimos y los hogares encabezados por mujeres y también cambios graduales en muchas otras dimensiones de la organización y comportamiento de la familia"* (Becker, 1987, 331).



A mi modo de ver, se está produciendo una situación de vuelta a la familia como el verdadero espacio de seguridad y protección para las personas. Frente a la inestabilidad de la economía que afecta no sólo a las clases sociales más desfavorecidas sino también a, cada vez, más amplios sectores de las clases medias, frente a un mundo en el que la violencia y el crimen cada vez ocupan más espacio en los medios de comunicación de masas y, por lo tanto, se hacen más visibles y presentes, donde los valores sociales aceptables tampoco parecen estar claros para muchas personas, la familia aparece como el nido en el que refugiarse para poder sobrevivir.

La familia se contempla como el ámbito que puede asegurar una mínima protección ante la soledad y el abandono en el que queda una persona en el momento en el que se ve en aprietos debido a enfermedades, falta de recursos económicos, una jubilación sin prestaciones de la seguridad social, etc.

En situaciones como las actuales, donde las políticas económicas neoliberales parecen encontrarse en plena expansión, la familia viene a desempeñar un papel central en las nuevas formas de organización de la sociedad y, en concreto, en todo lo referente a la educación de las nuevas generaciones.

Coincidiendo con este resurgir de la familia como lugar en el que las personas en situaciones sociales problemáticas encuentran apoyo, se produce una privatización de las responsabilidades sociales. Las soluciones a los problemas sociales y estructurales, como las situaciones de desempleo o de empleo precario, la carencia de recursos económicos para encontrar una vivienda, para poder alimentarse u obtener atención sanitaria o para ayudar a las personas ancianas enfermas, se desplazan al ámbito privado, a la familia.

Las madres y también los padres vuelven a situarse como elementos importantes en el proceso de educar a las nuevas generaciones. Algo que en siglos pasados tuvo un marcado impacto, no olvidemos que personalidades como Juan Amos Comenio, Jean Jacques Rousseau ya subrayaron la importancia de la familia e, incluso Juan Enrique Pestalozzi, a principios del siglo

XIX, escribe sus principales obras destinadas a las madres, no al profesorado; el propio Friedrich Froebel en 1840 creó en Alemania una asociación de madres para favorecer la educación de sus hijos e hijas. En la segunda mitad del siglo XX, la psicología estuvo también muy ocupada en el papel que la familia podía desempeñar en la educación; ahí están los numerosos programas de estimulación precoz e, incluso, de preparación para la maternidad y paternidad en los que se destaca la importancia de su papel educador. Obviamente, su valioso rol educador no se puede poner en cuestión, pero la novedad a estas alturas de la historia es el excesivo protagonismo que se le quiere otorgar, por no decir la exclusividad de que se le quiere dotar a la hora de educar.

El hecho de que la familia sea una institución importante en la vida de los niños y niñas no equivale a que éste sea el espacio prioritario desde el que intervenir en la vida pública, en cuanto ciudadanos y ciudadanas de un determinado estado o nación.

Las políticas económicas neoliberales parecen estar reforzando el famoso eslogan de Margaret Thatcher de que "no hay tal cosa denominada sociedad, sólo hay individuos y familias" (*"There is no such thing as society, only individuals and families"*). La familia, en consecuencia, trata de resituarse como ámbito prioritario en la toma de decisiones públicas. La Nueva Derecha contraponen la institución familiar a otras instancias sociales: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos y organizaciones no gubernamentales. Frente a ideologías más colectivistas, y no digamos las anarquistas, ahora las niñas y niños aparecen como "posesiones" de las familias en las que se invierte y reinvierte en su educación, cual en una bolsa de valores, para asegurarse futuros saneados y ventajosos.

En la actualidad, la ola conservadora que trata de recuperar e incrementar su poder, vuelve a insistir en la importancia de la institución familiar y no duda en promoverla como vigía de la ortodoxia de los centros.

Desde mi perspectiva, podemos afirmar que esta insistencia en tratar de otorgar más poder a las familias viene a ser un antídoto conservador



a las exigencias de mayor democratización de la sociedad, peticiones que se demandan desde posiciones ideológicas progresistas cuando se exige una mayor potenciación de la sociedad civil; sociedad en la que se reconozca más el rol de sindicatos, asociaciones vecinales y comunitarias, partidos políticos, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, etc.

Creo que es notorio que estamos ante una resituación de la familia, algo que se ve claramente en cómo el debate “escuela pública-escuela privada”, tal y como se viene planteando en las últimas décadas, parece que sólo le compete a las familias y no a la ciudadanía. Si admitimos que la educación es un proyecto político en el que tratamos de conformar el futuro de la comunidad en la que vivimos y de la sociedad en general, es obvio que la participación en la toma de decisiones referida a esta esfera compete a toda la ciudadanía y no sólo a los padres y madres, ¿o es que las personas solteras y las familias sin hijos, y los hombres y mujeres de la tercera edad no pagan impuestos destinados a educación?, ¿no les preocupa el futuro de su comunidad? Lógicamente, una sociedad democrática es aquella en la que todas las personas pueden incidir en las resoluciones que afectan a la vida pública. Es obvio que las familias tienen un papel muy importante, pero en el que prima un cierto egoísmo social en las tomas de decisiones que realizan. Esas mismas personas que integran una familia es previsible que manifiesten comportamientos más generosos y solidarios cuando participan y deciden en cuanto miembros de organizaciones sociales más extensas como: asociaciones vecinales, sindicatos, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, etc.<sup>1</sup>

## Los orígenes de las políticas de elección de centros

Christopher Jencks (1972) coautor de uno de los principales análisis de la desigualdad en los Estados Unidos de Norteamérica, fue una de las personalidades que contribuyó a desarrollar un modelo de elección de centros que se aplicó en Alum Rock, en el Estado de Arkansas entre 1969 y 1973, y que tenía como finalidad principal ayudar a las familias más desaventajadas social y culturalmente, facilitarles que pudiesen seguir más de cerca la educación de sus hijos e hijas. Para ello, se consideraba que debía ofrecérseles la posibilidad de enviar a sus hijos e hijas a otros centros escolares que no fuesen los típicos de su entorno, ya que éstos, por el hecho mismo de estar ubicados en barrios marginales, tenían peores recursos y un ambiente más degradado. Los promotores de esta idea pensaban que el hecho de que estos estudiantes pudiesen ir a otros centros con mejores recursos y con un profesorado con expectativas más altas contribuiría a frenar la marginación social. Familias y estudiantes provenientes de ambientes marginados se verían favorecidos en centros con mejor ambiente educativo y con un profesorado con menos prejuicios ante ellos. Precisamente por encontrarse ante un profesorado y compañeros y compañeras que desconocen la verdadera realidad del mundo en que tales familias y estudiantes viven sería posible romper el círculo de la marginalidad y de las expectativas negativas. Sin embargo, los resultados de este experimento no fueron los esperados: las familias no hicieron uso de esas posibilidades de elección de centros y, cuando lo hicieron, los resultados académicos no fueron los esperados, sino que el

<sup>1</sup> Un ejemplo de esta diferencia de comportamientos es la que reproduce la película “Billy Elliot (Quiero bailar)”, dirigida por Stephen Daldry (2000). Cuando el padre del niño protagonista toma sus decisiones tomando en consideración únicamente lo que es bueno para su familia, para su hijo, está dispuesto a convertirse en esquirol, romper la huelga en la que venía participando hasta ese momento con sus compañeros mineros. Otro comportamiento más generoso es el que muestran esos mineros en la reunión del Sindicato al decidir buscar una solución para un niño de la comunidad que requiere de una ayuda especial para poder desarrollar su gran talento para la danza; en el seno de esta estructura sindical los problemas son comunitarios y por lo tanto también las soluciones, de ahí que decidan colectivamente ayudarlo en sus desplazamientos para poder presentarse a las pruebas de acceso a una Escuela de Danza de cara a convertirse en bailarín profesional.



rendimiento escolar fue evaluado como inferior a los de los chicos y chicas típicos del barrio en el que estaba ubicado el colegio.

Años más tarde, con la llegada de Ronald Reagan a la presidencia de los Estados Unidos, la defensa de la elección de centros escolares se vuelve a poner de moda. Entre los principales asesores en educación del Presidente cabe destacar a una de las grandes personalidades del neoliberalismo, Martin Friedman, quien propone dejar completa libertad al mercado, como estrategia para reducir el gasto público.

Martin Friedman, Premio Nobel de economía de 1976, deja bien claro en sus escritos que no cree en la igualdad de oportunidades y que las políticas que tratan de hacer realidad ese objetivo están abocadas al fracaso. En consecuencia, considera que la sociedad debería apostar por acabar con las redes de protección social que sólo sirven para gastar sin eficacia. En la obra que escribe con su mujer, Rose Friedman, defiende la “teoría del desplazamiento burocrático”, desarrollada por Max Gammon en la década de los setenta, según la cual “cuanto más burocrática se vuelve una organización, mayor es la medida en que el trabajo innecesario tiende a desplazar al necesario” (Friedman, M y Friedman, R., 1980, p. 164), lo que provoca un fuerte aumento de los gastos y, simultáneamente, una disminución de la producción. El sistema educativo actuaría, según esta teoría como un agujero negro “en el universo económico, absorbiendo recursos y a la vez contrayéndose en términos de producción emitida” (Friedman, M y Friedman, R., p. 218). Según estos economistas, aquí estaría la clave de las subidas o bajadas de los impuestos que pagan los ciudadanos y ciudadanas.

La apuesta de los Friedman por la liberación es tal que hasta crearon una Fundación destinada a luchar por la libertad de elección de centros escolares, la “Friedman Foundation for School Choice”. Una fundación que tiene en su diana a la escuela pública y que desea su desaparición para, sobre la base de la competitividad y la libertad de mercado, mejorar la educación de las nuevas generaciones.

El bombardeo liberal y neoliberal insiste en la necesidad de recortar los impuestos y para ello

necesita convencer a la población de que las instituciones escolares públicas son ineficaces y costosísimas. Pero, para alcanzar esta meta se evita reabrir el debate acerca de lo público; en el caso de la educación, no se traen a colación las funciones que cumplen los centros de enseñanza públicos.

No conviene olvidar tampoco que la primera propuesta de los cheques escolares fue realizada por Milton Friedman y que resultó una estrategia de la que se valieron amplios sectores de las clases medias conservadoras norteamericanas para enfrentarse a las políticas de integración que, como fruto de las luchas de liberación de la población negra, habían tenido lugar en la década de los sesenta, principalmente. Los cheques escolares y las políticas de libre elección de centros acabaron por resultar una manera conservadora, clasista y racista de resistir a las luchas sociales antirracistas. Las familias norteamericanas de raza blanca y pertenecientes a las clases medias, mediante estas posibilidades de elegir centro escolar, evitaban que sus hijas e hijos compartiesen las aulas con estudiantes de raza negra. Tengamos presente, además, que la década de los ochenta, como consecuencia de las políticas conservadoras de Donald Reagan y George Busch habían dado como resultado un incremento de la demonización de la población negra, en especial la perteneciente a las clases sociales bajas. Como subraya Kenneth J. Saltman (2000, p. 6), “las Administraciones Reagan y Bush y cada vez más los medios de comunicación de masas se valían de la retórica y las imágenes en los medios para asociar criminalidad, desviación, y patologías sociales a la población americana no blanca, mientras simultáneamente asociaban lo saludable, la familia y la capacidad de trabajo con los blancos. Las películas (norteamericanas) de los ochenta testifican esta estrategia”.

Los promotores de los modelos de mercado en educación acostumbran a asumir, unas veces de manera explícita y otras más implícita, que las familias cuando toman decisiones para elegir el colegio de sus hijos e hijas llevan a cabo una especie de análisis racional en el que sopesan los costes de sus elecciones y los beneficios que esperan obtener. En la mayoría de los casos, creen que van a ser las credenciales que esperan lograr



el verdadero motor. Sin embargo, en cualquier comunidad, las madres y/o los padres difieren en cuanto a lo que consideran debe primar. Con independencia de sus niveles de renta o de la cultura que poseen las personas adultas de cada familia, fruto de sus concepciones ideológicas, existe una gran diversidad de valores por los que se guían, y esto se deja notar en lo que realmente evalúan cuando dilucidan sobre asuntos de educación. Así, unas familias se dejarán influir más por los rendimientos escolares que creen factibles alcanzar en un determinado centro, otras se preocuparán más por averiguar las posibles compañías y amistades de sus hijos e hijas en cada uno de los colegios entre los que pueden elegir, otras decidirán en función del régimen disciplinar, otras estarán más condicionadas por el grado de felicidad que sus hijos e hijas pueden llegar a alcanzar, etc. Lo que de ninguna manera podemos hacer es considerar la categoría familia como una institución social que se rige por los mismos intereses. Sería preciso tomar en consideración la "*sabiduría de clase*" (Lauder, Hughes y otros, 1999; p. 43), o sea, las normas, reglas, asunciones tácitas y horizontes que gobiernan la comprensión de la educación que tienen las familias dependiendo de la clase social a la que pertenezcan; lo cual tampoco obvia que el hecho de pertenecer a una misma clase o grupo social conlleve siempre intereses comunes. Lo que me interesa destacar es que va a existir una gran diversidad en lo que las familias considerarán como focos de atención prioritarios para realizar las elecciones, por lo tanto, el proceso de elección de centros no es algo que se pueda predecir con cierto grado de rigor.

Aun en el caso de que las familias posean información sobre los distintos centros escolares existentes en su localidad o en otras más lejanas, no suelen basar sus elecciones únicamente en el prestigio o fama que un determinado centro puede poseer, sino que también tienen en cuenta su propia historia, su estatus social y cultural. Así, una familia de bajo estatus social, con escasos recursos, o perteneciente a una etnia minoritaria sin poder, acostumbra a escoger entre centros cuya población estudiantil pertenezca a un medio social con unos antecedentes culturales,

económicos y étnicos semejantes a los suyos. Este tipo de familias sabe que hay centros en los que sus hijas e hijos nunca van a tener cabida, dado que a ellos acuden estudiantes de familias muy acomodadas; son centros que ya tienen fama de estar destinados a los descendientes de las élites económicas y culturales. Las familias de grupos sociales más populares saben, además, que tampoco esos centros con fama de elitistas van a admitir de buena gana estudiantes que les puedan "hacer bajar el nivel" o enturbiar el ambiente clasista que reina en su interior. Lo cual no nos debe llevar a ignorar que, en una situación semejante a la que venimos describiendo, algunas familias desfavorecidas lucharán y lograrán que sus hijos e hijas acudan a centros que les faciliten una educación en centros de mayor calidad que los que están ubicados en su barrio, que puedan asistir a otros centros en los que no les afecten las bajas expectativas o prejuicios racistas y clasistas que reinan en los centros próximos a sus lugares de residencia (Wells, 1997). Es preciso ser conscientes de que los grupos sociales desfavorecidos no adoptan posturas monolíticas ante las situaciones de injusticia que les afectan, no todos las soportan pasivamente sino que muchos se rebelan y luchan para hacerles frente y tratar de construir una sociedad más justa y democrática. Como fruto de esta lucha o de las estrategias de resistencia de estos colectivos sociales está el apostar por una educación para sus hijas e hijos con más calidad y es por ello que harán todo lo que esté de su mano para tratar de buscar colegios en los que crean que allí tendrán más oportunidades de aprender y progresar como seres humanos.

El remedio a un problema de desigualdad de oportunidades es obvio que no puede recaer, exclusivamente, en cambiar de centro, en tratar de mudar de residencia para ver si de este modo cambian las expectativas de quienes conforman el entorno social. Las soluciones tienen que operar desde diversos frentes, cada uno de los que originan esa situación de marginalidad y opresión: el derecho, convertido en realidad, a un puesto de trabajo digno, a un salario suficiente, a una vivienda saludable, el ofrecimiento de recursos culturales (bibliotecas, cines, muse-



os, centros deportivos, ...) y, por supuesto, el acceso a instituciones escolares de calidad, bien dotadas y con profesionales optimistas y bien preparados.

El lenguaje que habla de eficiencia y calidad, lo normal es que se utilice sin hacer alusión a las condiciones sociohistóricas de aquello a lo que se aplica; algo que facilita que las desigualdades e injusticias que a las que están sometidos determinados colectivos humanos e instituciones no se sometan a consideración, se obvien.

### “La escuela en casa” (*Home School*)

Entre las repercusiones de los discursos contra la escuela pública y, en especial, contra el profesorado de la red pública (los que subrayan su deficitaria formación y su dedicación un tanto burocrática al alumnado, fruto del carácter funcional de su contrato laboral), cabe señalar el fenómeno de la “escuela en casa”.

Una de las exageraciones a las que está dando lugar la actual resituación política de la familia es a llevarle a usurpar por completo el papel de las instituciones escolares para pasar a desempeñar también las funciones asignadas a las escuelas. Este es el caso de las “*Home Schools*” o “escuelas en casa”, un movimiento que nace en Estados Unidos, pero que ya cuenta con organizaciones similares en Australia, Canadá, Reino Unido, Japón, Corea y Nueva Zelanda.

Como sus defensores acostumbran a afirmar en sus publicaciones y, de manera especial, en las numerosas *webs* que tienen abiertas en Internet, la razón de ser de este movimiento es la de una reacción a los problemas de las actuales escuelas para lograr, en consecuencia, que los niños y niñas no identifiquen estudiar con aburrirse o con una tarea tediosa. Como expresa en su carta de presentación una de las redes que coordinan este movimiento en el Reino Unido, el “Home Education Advisory Service (HEAS)” (<http://www.heas.org.uk>), las “escuelas en casa” son una “revolución silenciosa” llevada a cabo por las familias destinada a recuperar la responsabilidad sobre la educación de los hijos e hijas. En vez de enviarlos a los centros de

enseñanza ahora permanecerán en sus domicilios, donde el padre y la madre ejercerán también como docentes.

Esta modalidad de educación está permitida legalmente, por ejemplo, en Escocia e Irlanda del Norte por sendas leyes de educación de 1980 y 1986, respectivamente. En esta legislación se afirma que las familias que decidan educar a sus descendientes lo harán de acuerdo a sus deseos, sin que tengan que adaptarse a las exigencias del Currículum Nacional.

La educación pasa de este modo a ser considerada como responsabilidad y elección exclusivamente individual, no colectiva. Si el Currículum Nacional o, en nuestro caso, el Diseño Curricular Base está pensado para crear dotar de unos mínimos culturales a las personas que comparten un determinado territorio, con el fin de facilitar su comunicación y un sentido de comunidad, en esta modalidad desescolarizadora es lógico pensar que estas funciones dejen de ser ejercidas por los sistemas educativos y que, por lo tanto, las fracturas sociales lleguen a agrandarse todavía más.

En la práctica, la opción “escuela en casa” es una educación a base de clases particulares, donde sólo existe un alumno y, en este caso, el padre y/o la madre hace tanto de padre y/o madre como de docente; asume los dos roles. Por el contrario, la educación en un centro escolar obliga a establecer un mayor número de relaciones; las aulas agrupan, normalmente, entre 20 y 25 estudiantes por aula; en éstas los chicos y chicas se caracterizan por poseer distintos ritmos de aprendizaje, diferente bagaje cultural, expectativas dispares, diferentes capacidades y modalidades de inteligencia, distinto sexo, etc. algo que convierte a ese grupo en una pequeña representación de lo que es el mundo externo al aula, en el que ellos viven.

Entre los resultados de la investigación llevada a cabo por Lawrence M. Rudner (1999) en los Estados Unidos para averiguar quiénes se están acogiendo a esta opción escolar cabe señalar las siguientes conclusiones:

– La gran mayoría de los niños y niñas que participan de los programas de “escuela en casa” son de raza blanca, pero no latina. Los niños



y niñas de colectivos étnicos que menos apuestan por esta opción son los Indios Americanos (el 2,4%) y los Asiáticos (el 1,2%).

– El 97,2% de los niños y niñas vive en el seno de una familia en la que el padre y la madre están casados. En contraste con esta situación, sólo el 72% de quienes acuden a las instituciones escolares viven en familias con una pareja casada al frente.

– La práctica totalidad de las familias son creyentes, fundamentalmente de religiones cristianas y, en el 93,1% de los casos, el padre y la madre comparten las mismas creencias religiosas.

– El nivel educativo de estas familias es mayor que el de la media de la población. Aproximadamente el 99% de los padres y madres tienen titulaciones de bachillerato superior; el 88% han continuado sus estudios con diplomaturas, licenciaturas o doctorados universitarios, frente al 50% de la media de todos los padres del país.

– Los niveles de renta son mucho mayores en el colectivo de familias que optaron por la “escuela en casa”, que los del resto de la población estadounidense. La renta media anual de estas familias en 1997 fue de 52.000 dólares, aproximadamente, mientras que la media del resto de las familias con hijos en edad escolar fue de 36.000 dólares.

– El mayor porcentaje de las madres de la modalidad “escuela en casa”, el 76,9%, no trabajan fuera de casa y no perciben un salario, y el 86,3% de las que trabajan lo hacen a tiempo parcial. Por el contrario, considerando la población total de Estados Unidos, según el censo de 1997, sólo el 30% de las mujeres casadas con hijos menores de 18 años no trabajaban por un salario. Los padres de los niños y niñas de las “escuelas en casa” tenían un trabajo remunerado en el 98% de los casos.

– En cuanto al rendimiento escolar medido con los habituales tests que se utilizan por las agencias de evaluación en los Estados Unidos, el alumnado de las “escuelas en casa” era excepcionalmente alto, con unas medias que se situaban por encima de las de los estudiantes de las escuelas públicas y privadas.

– Se constataron diferencias significativas en los rendimientos de estos niños y niñas en función de la cantidad de dinero que sus familias

invertían en materiales educativos, las rentas familiares, el nivel educativo del padre y de la madre y la cantidad de horas dedicadas a ver la televisión. Cuanto más dinero invertían las familias, cuanto mayor nivel cultural tenían el padre y la madre, cuanto mayor era la renta que ganaba la familia y cuantas menos horas dedicaban los niños y niñas a ver la televisión, mejores rendimientos escolares se obtenían en las pruebas de evaluación de contenidos escolares.

En la actualidad, quienes están decidiéndose por el modelo de “escuela en casa” son principalmente familias de muy alto estatus económico, cultural y social; familias que comparten valores muy tradicionales en las que la mujer prefiere no trabajar por un salario fuera de casa y, la inmensa mayoría, son creyentes.

Entre los motores importantes del movimiento de las “escuelas en casa” en los Estados Unidos de Norteamérica cabe destacar a aquellos colectivos sociales que interpretan las Sagradas Escrituras de un modo ultraconservador, situando a la familia como la principal e, incluso, única institución educadora, por mandato divino. Son grupos que se oponen a que en las instituciones escolares se impartan contenidos culturales que no sean coherentes con lecturas literales de la Biblia, con los valores de la tradicional América Protestante, de ahí que no admitan las concepciones evolucionistas de la vida, ni otros contenidos que cuestionen sus tradiciones y modos de vida conservadores, como, por ejemplo, los roles de la mujer y de los hijos e hijas. Son los mismos sectores sociales que tampoco aceptan que el profesorado se preocupe por socializar al alumnado dotándolo de mayor sensibilidad para convivir en un mundo más diverso, ni que trabaje en las aulas con metodologías más cooperativas (Detwiler, 1999). Otros apoyos a esta modalidad de escolarización son los grupos antifeministas, que tratan de resituar a la mujer como ser subordinado y dependiente del hombre; colectivos muy conservadores que están viendo como sus ideales de vida se vienen abajo; personas que no aceptan de buen grado el reconocimiento de los derechos de la mujer, los cambios en la estructuras de la pareja y de la familia, los ritmos de vida de sus hijos e hijas, las



interrelaciones con personas de otras etnias y culturas, etc. Acostumbran a ser las mismas personas que se sienten atemorizadas por el crecimiento de la delincuencia, quienes tienen que soportar los ataques de “pánico moral” promovidos por la prensa más sensacionalista.

Los miembros de estos colectivos idealizan el pasado e imaginan que cualquier tiempo pasado fue mejor y que, por consiguiente, es preciso una educación que vuelva a disciplinar a las nuevas generaciones para obedecer acríticamente a las personas mayores. Estamos ante grupos nostálgicos que luchan para que se promuevan y enseñen concepciones del mundo, valores y modos de ser coherentes con un pasado idealizado y, por lo tanto, inexistente. Integran también este movimiento de apoyo a la “escuela en casa” quienes desde posiciones neoliberales están tratando de minar el Estado y sus instituciones, para que las normas que rigen en el mundo de la producción se conviertan en las únicas legítimas, afectando asimismo a toda forma de interrelación humana (Apple, 2000).

Es importante ser conscientes de esta diversidad de apoyos, para poder comprender bien las razones que están detrás de esta opción desescolarizadora, y ver en qué medida es posible volver a recuperar sus apoyos en favor de una escuela pública en la que se subsanen los errores que puedan existir en su actual funcionamiento. Obviamente, no son iguales las razones de quienes tienen detrás toda una concepción del mundo acorde con estas políticas de fragmentación social y de traducir todo a mercado, que las de quienes se quejan de falta de atención por parte del profesorado o de autoritarismo, de exceso de burocratización, de que en muchos colegios se trabaja con contenidos poco relevantes y nada motivadores, etc.

Como pone de relieve John Dewey (1995, p. 30), “*la mezcla en la escuela de la juventud de diferentes razas, religiones y costumbres crea para todos un ambiente nuevo y más amplio. Las materias de estudio comunes acostumbran a todos a una unidad de perspectiva en un horizonte más amplio que el visible a los miembros de cualquier grupo mientras está aislado*”. No podemos olvidar que entre las funciones de la institución es-

colar está la de ayudar a coordinar e integrar de manera reflexiva y crítica las influencias de los distintos ambientes en los que viven los chicos y chicas. Las culturas familiares, de la calle, de los medios de comunicación de masas, de las demás asociaciones de las que participan, junto con la cultura más académica pueden y deben someterse en la escuela a análisis y contraste para poder calibrar sus valores, sus potencialidades, su validez; es preciso que las culturas típicas de los diferentes mundos y ambientes en los que participan tengan posibilidades de ser sometidas a investigación en las aulas para favorecer el desarrollo de personalidades más reflexivas, democráticas y solidarias.

El discurso contra la escuela pública, muy bien orquestado desde posiciones conservadoras y neoliberales, tiene una acogida importante entre la población porque, efectivamente, saca a la luz muchos de los modos incorrectos de funcionamiento de esta institución; denuncia con notable contundencia cómo ciertos profesores y profesoras no cumplen con sus tareas, cómo la burocracia se apodera de los modos de funcionamiento de bastantes centros y los convierte en lugares en los que las familias e incluso el propio alumnado tienen muchas dificultades para participar. Pero tales denuncias pasan por alto o, simplemente, ocultan que también hay centros escolares públicos con muy buen funcionamiento, en los que se puede hablar de un modo pertinente de comunidad escolar, dado que existe una auténtica participación del profesorado, de las familias, del alumnado, de las asociaciones comunitarias del barrio o del pueblo, etc.; centros con los que la ciudadanía está satisfecha. Pero estos centros no son noticia. El control de la información que circula en los medios de comunicación de masas silencia estas realidades y, acostumbra a optar por amplificar sólo los errores, sólo el caso de aquel estudiante que agrede a una profesora, o el del grupo de estudiantes que tiene atemorizados a sus compañeros y compañeras. La estrategia de crear un cierto pánico moral es muy útil a sus creadores para, a partir de ahí, promover otras instituciones, otros modelos de sociedad más acordes con sus intereses particulares.



## REFERENCIAS

- APPLE, M. (2000). Away with All Teachers: The Cultural Politics of Home Schooling *International Studies in Sociology of Education*, vol. 10, nº 1, 61-80.
- BECKER, G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza.
- DETWILER, F. (1999). *Standing On The Premises Of God: The Christian Right's Fight To Redefine America's Public Schools*. Nueva York: New York University Press.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- FRIEDMAN, M. y FRIEDMAN, R. (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo, 2ª edic.
- JENCKS, C.; y otros (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- LAUDER, H.; HUGHES, D. y otros (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- RUDNER, L.M. (1999). Scholastic Achievement and Demographic Characteristics of Home School Students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 7, nº 8. 1-20. (<http://epaa.asu.edu>)
- SALTMAN, K.J. (2000). *Collateral Damage. Corporatizing Public Schools-A Threat to Democracy*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- WELLS, A.S. (1997). African-American Students' View of School Choice. En A.H. Halsey, Lauder H. y otros *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford University Press, 422-438.

## SUMMARY

A traditional rhetoric of the family like the institution that guarantees support and security in turbulent moments is evidenced in the actual circumstances, one more time. In this way, and in coherence with the work, that promotes it, a subtle displacement of the social questions to the private flank is facilitated. "Check school", "free election of center" and "school at home" emerge as some of the strategies that presented as resources so that the families adapt their interests and necessities hide an interested attack to the public sector and their institutions that, nevertheless, they continue showing the important contributions that makes for a more cohesive and more democratic society.

## RÉSUMÉ

Dans les circonstances courantes, de franc avances néolibérales, le you/he/she est manifesté, encore une fois, une rhétorique traditionnelle de la famille comme l'institution que le you/he/she garantit support et sécurité dans les moments turbulents, être facilité ce chemin, et dans cohésion avec la marque qui l'encourage, un déplacement subtil des questions sociales au flanc privé. Le " chèque élection du centre scolaire ", libre et scolarise à la maison émergez comme quelques-uns des stratégies qui ont présenté comme ressources afin que les familles adaptent leurs intérêts et nécessités cachent une attaque intéressée au secteur public et leurs institutions qui, néanmoins ils continuent montrer les impôts importants que l'he/she fait pour une société plus cohésive et plus démocratique.