

# ¿QUIÉN ES EL USUARIO DEL “SERVICIO EDUCATIVO”? COPRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DE LOS ACTORES Y DEL SERVICIO EN COLOMBIA (1991-2006)

Carlos Miñana Blasco\*

## RESUMEN

Las políticas educativas en la educación básica y media en los últimos quince años en Colombia casi no han tocado el aula ni la relación pedagógica, pero han transformado profundamente la organización escolar y el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto (financiación, descentralización, evaluación externa y mecanismos de control, formas de gestión, relaciones entre el Estado y el sector privado...). Como resultado de ello se ha producido una radical transformación de la concepción de “servicio” a la que han respondido activamente los diferentes actores involucrados en el mismo. Este trabajo se centra en la redefinición de “usuario” desde las políticas públicas “en acción” (no tanto en la norma y en los documentos oficiales), y en la manera como se han posicionado los usuarios coproduciendo de esta forma el servicio y coproduciéndose ellos mismos como usuarios, clientes, administrados o ciudadanos. Para ello, además de tener en cuenta la normativa y los documentos donde se formulan las políticas sectoriales, se basa en un trabajo de campo de cuatro años en Bogotá, zona rural del oriente de Cundinamarca, Barranquilla y tres municipios del Departamento del Atlántico. Igualmente se realizó una encuesta a una muestra de estudiantes y profesores de Bogotá.

**Palabras clave:** educación pública, Colombia, usuarios de servicios, reformas educativas, estudiante, padres de familia

[207]

## WHO IS THE FINAL USER OF THE EDUCATIONAL SERVICE? COPRODUCTION AND DEFINITION OF ACTORS AND SERVICE IN COLOMBIA (1991-2006)

### SUMMARY

This work describes and analyzes the educational reforms in Colombia in primary and secondary education from 1994 to 2006, taking into account the actors' engagement and the re-definition of education as public service. In a context of direct or indirect privatization of public education, it becomes interesting to analyze how the meaning of public education is built, its construction as a public service and, especially, the status of “users”, citizens, consumers or clients. The units of analysis are the Colombian educational system and its schools. The units of observation are the Education Secretariats and a small sample of schools in Bogotá -the capital city-, Barranquilla, Soledad and some small villages and rural areas in El Atlántico –a Colombian Caribbean region-, districts in Boyacá and Cundinamarca (central Andean region), where the fieldwork was carried out from 2003 to 2005.

**Keywords:** public education, Colombia, users, educational reform, students, parental involvement in the school

\*Doctor en Antropología Social y Cultural, y Magíster en Educación. Profesor Asociado, Departamento de Antropología U. Nacional de Colombia. Investigador del Programa RED – UN, grupo A de COLCIENCIAS ([www.unal.edu.co/red](http://www.unal.edu.co/red)).

## LOS ESTUDIANTES

Siendo los estudiantes, los alumnos o educandos, como suele denominárseles, el objeto central del proceso educativo, sólo hasta mediados de los años sesenta fue construido como objeto de investigación por parte de las ciencias sociales. La pedagogía, la psicología, la medicina ya lo habían hecho desde finales del XIX e incluso antes, pero hubo que esperar a los movimientos estudiantiles universitarios en los sesenta en diferentes partes del mundo, incluida Colombia, para que las ciencias sociales se ocuparan de ellos como tales.

El "oficio de alumno" va a ser trabajado especialmente en la sociología de la educación francesa y se va a concentrar en las clases medias y en las elites: es el "heredero" en Bourdieu y Passeron de 1964<sup>1</sup>, que porta hábitos de clase y roles impuestos. En realidad el estudiante no importa; lo que se pretende en el fondo es explicar "a través del análisis de una socialización diferenciada, cómo se construye una apropiación diferente de la institución escolar, siendo que se trata de una escuela indiferente a las diferencias"<sup>2</sup>, esto en el contexto del debate de la desigualdad de oportunidades. Es la lucha entre la socialización familiar y la escolar; el alumno no existe. Igual sucede con los trabajos de Raymond Boudon<sup>3</sup>, en el marco del individualismo metodológico, aunque asuman una perspectiva diferente. Aquí el estudiante va a ser un estratega,

"un individuo que intentará optimizar todo aquello que recibe en la escuela. En este caso se le da mayor importancia a la institución familiar, porque es ella la que toma las decisiones en cuanto a sus opciones; como estratega él también toma sus opciones. La escuela es vista como un mercado de bienes escolares. Se trata, por lo tanto, de análisis estratégicos de flujo que van a permitir aprehender al alumno"<sup>4</sup>.

[208]

En ambos casos el alumno está asimilado a la estructura familiar, se analizan las entradas y salidas, se utilizan herramientas estadísticas, pero no se entra en la caja negra de la escuela.

Desde la antropología y desde una sociología más constructivista o interaccionista se ha tenido más en cuenta la autonomía de los actores. Toda situación escolar es el objeto de una negociación, y el alumno aparece como la contraparte de la actuación del maestro.<sup>5</sup> Los estudios de la interacción en el aula y el currículo oculto van a llevar a definir el "oficio de alumno" como "el aprendizaje de las reglas de juego": conformismo, resistencia y competencia. El alumno es, pues, "el indígena de la institución escolar" pero que se mueve entre tres mundos: el escolar, los pares y la familia. Va a ser igualmente el "mensajero" -o la víctima del choque- entre la familia o la "cultura" local y la escuela o la "cultura" occidental o hegemónica, portador y mediador de las reglas de juego de las dos instituciones afectándolas mutuamente. Muchos de estos estudios parten de la consideración de los estudiantes más "problemáticos", menos adaptados a la escuela, a diferencia de los estudios macrosociológicos que se concentraron en las elites y las clases medias. Este tener en cuenta a los actores fue motivado en buena parte por el hecho de que se hicieron notar en los 70 (mayo del

<sup>1</sup> BOURDIEU P. y J. C. Passeron, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, 2003, Madrid, Siglo XXI.

<sup>2</sup> SIROTA R., "El 'oficio de alumno' y la sociología de la educación en Francia", en G. Frigerio, M. Poggi, and M. Giannoni *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades Educativas, pp. 197-204.

<sup>3</sup> BOUDON R., C.-H. Cuin, y A. Massot, *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Paris, L'Harmattan, 2000.

<sup>4</sup> SIROTA, 1997, *Ob. Cit.*, p. 199.

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo, el maestro como enemigo de los estudiantes KWAKIUTL Wolcott, *A kwakiutl village and school*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966. o los trabajos de Jules Henry entre los afroamericanos (HENRY J., *Culture against Man*, New York, Random House, 1963. o los hijos de obreros en una escuela en Gran Bretaña en una etnografía que se ha convertido en un clásico de los estudios culturales WILLIS P., *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1986. O el ritualismo y la crítica en una escuela católica en Canadá MCLAREN P., *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI - UNAM, 1995.

68 y movimientos subsecuentes, rebeldía estudiantil). Con la masificación y universalización de la educación básica y media los estudiantes-problema van a ser mayoría en el sector público, no las minorías o los emigrantes, con lo que se pone en duda el sentido mismo de la escuela en su conjunto: ¿se debe orientar a los saberes universales o académicos como plantea Raymond Boudon o al pastoralismo y a la formación moral como parece sugerir Derouet?<sup>6</sup> ¿La escuela debe ser igual para todos u ofrecer itinerarios que marcarán las diferencias?

Dado el enfoque y las limitaciones de nuestro trabajo no trataremos de caracterizar los estudiantes de hoy, ni hablaremos de sus estrategias de supervivencia en la escuela, ni de cómo median entre la cultura escolar y la de sus padres, ni de cómo escogen sus trayectorias escolares, ni de la vida en el aula. Simplemente recogeremos su percepción de las reformas de los últimos diez años y cómo ha sido transformado su estatuto como estudiantes de la educación básica y media gracias a ellas. Para ello nos concentraremos en dos momentos: uno en los inicios de los 90 en torno a la Constitución de 1991, la Ley 115 y el Decreto 1860 de 1994, que promovieron el Gobierno Escolar, los derechos de los estudiantes y la tutela, la creación de Manuales de convivencia, la participación estudiantil y la evaluación de tipo cualitativo y procesual; otro a inicios de la década del 2000 en torno a la reforma constitucional del Acuerdo 01, la Ley 715 de 2001 y el Decreto 230, que fortalecieron a los rectores frente al Consejo Directivo, el aumento de la cobertura con hacinamiento en las aulas, e introdujeron formas de promoción automática en la secundaria. Igualmente, aprovechando los resultados de las encuestas que realizamos a otros actores, presentaremos el punto de vista de ellos sobre los alumnos.

Los procesos de elección y los espacios para que participen los estudiantes se han propiciado en las instituciones educativas desde 1994 en todo el país ante el mandato legal del Decreto 1860 de 1994 y en el ambiente de apertura democrática que se respiraba tras la Constituyente. Como resultado, se vivió en los primeros años un fervor democrático y de participación notorio, pero que en la mayoría de las ocasiones se limitó a conseguir algún tipo de beneficios estudiantiles (más balones, cambios de horarios o de uniformes) que no modificaban en el fondo las relaciones de poder en el aula ni las relaciones pedagógicas. En algunos colegios con el estudiantado muy politizado éste logró incluso movilizarse para conseguir recursos fuera de la escuela, como fue el caso del colegio Barranquilla para Varones en el Concejo de la ciudad, para obtener mejoras en las instalaciones o para el nombramiento de profesores que faltaban, como sucedió en la localidad de Bosa en Bogotá, en algunos municipios del Caribe en los años noventa, o más recientemente en el departamento de Santander.

Pero el mito de Sísifo se realiza cada año en la educación. En la escuela, a pesar de que pareciera que nada cambia, siempre se está empezando de cero; los órdenes –inestables-, los acuerdos, las normas, los “logros educativos”, lejos de acumularse institucionalmente, de sedimentarse, de agregarse, deben ser vueltos a construir una y otra vez casi desde cero con la llegada de las nuevas generaciones portadoras de otros valores, otras expectativas, otros usos lingüísticos... En realidad pareciera como si todo debiera cambiar para que en el fondo -o en la superficie- nada cambie. En este caso, como no se continuaron con las labores de formación en la participación y en el gobierno escolar el entusiasmo decayó. Por otra parte, los estudiantes también se dieron cuenta de que en últimas la democracia escolar era formal o inocua, que no permitía afectar lo fundamental.

[209]

<sup>6</sup> DEROUET J.-L., “La evolución de la sociología de la educación en Francia” en *Políticas, instituciones y actores en educación, Ob. Cit.*

Hoy las y los estudiantes que participan en el gobierno escolar consideran que tienen autonomía en cuanto se les concede cierta libertad para realizar propuestas, brindar una opinión o defender a algún estudiante que va a ser injustamente sancionado; sin embargo, al momento de tomar las decisiones aún se mantiene una organización jerárquica en la que éstos se ven disminuidos como instancia de decisión. En lo que hemos observado, los estudiantes no utilizan los espacios legales para el gobierno escolar y, si los profesores no los convocan, ellos no se reúnen en los Consejos Estudiantiles, no realizan elecciones, ni participan en los Consejos Directivos. En todos los Consejos Directivos que asistimos como observadores –tanto en Bogotá como en las otras regiones- los estudiantes siempre fueron unos convidados de piedra y no tomaron la palabra si no se les preguntaba directamente; tampoco llevaron propuestas formales surgidas de ellos. El activismo y la participación estudiantil tienen más que ver con la iniciativa y el entusiasmo de un profesor que con los estudiantes.

“digamos siempre va a pesar más la opinión y lo que piensen los directivos y profesores, entonces (...) uno de pronto puede decir no, no me parece pero igual no va a servir de mucho... aunque la rectora siempre nos pregunta nuestra opinión”<sup>7</sup>.

Por otra parte nos dimos cuenta de que no son claras para los y las estudiantes las funciones que deben cumplir sus representantes; para algunos, el lugar del personero el defensor de los derechos constitucionales de los estudiantes- o del representante es el de puente de información que va desde las decisiones del Consejo Directivo hacia sus compañeros. En otros casos, es el organizador de actividades (por ejemplo, recolección de fondos para financiar viajes o actividades para el grado 11º), o es el encargado de “vigilar” el comportamiento de sus compañeros. El personero, al ser elegido entre los estudiantes de grado 11º, tiene el problema de la falta de tiempo, pues está más pendiente de su grado y de superar los exámenes de estado (ICFES). En realidad los derechos de los estudiantes se pelean, no a través de los representantes, no con una movilización colectiva, sino con el recurso individual de la tutela, especialmente cuando afectan el libre desarrollo de la personalidad.

[210]

“[El personero debe estar] en Consejo estudiantil, personerías locales, personerías jurídicas, y todas las reuniones que lo invita la localidad 16. Dentro del Consejo directivo el personero tiene voz pero no tiene voto, entonces, el trabajo que desempeña no es mucho (...) [Su función es] ir y defender cada uno de los derechos de los estudiantes. Los derechos y deberes (...) Uno de los problemas que he tenido, es tal vez el corte, el peluquiado. Les han puesto muchos problemas. Pero la verdad es que ellos [los profesores y directivas] lo tienen con un Manual de Convivencia y contra un Manual de Convivencia uno no puede hacer nada (...) Yo creo que, tal vez el personero es un requisito más que hay que cumplir dentro de un establecimiento porque según el Manual de Convivencia y la Constitución Política, todos los colegios deben tener un representante de estudiantes. Pero en sí es muy poco lo que el personero puede hacer (...) Pues aquí dentro con los profesores es un poquito difícil (...), que tú le digas a una persona ‘esto y esto no está bien’, entonces no te van a tomar en serio. No lo aceptan”<sup>8</sup>.

Las elecciones y la participación estudiantiles son la mayoría de las veces rituales vacíos, un juego sin consecuencias donde se imita a los mayores y en los que se reproduce un sistema electoral formal, sistema en el que se aprende a hacer campaña, conseguir votos y llenar una papeleta, pero en el que se desdibuja la acción del representante una vez elegido. En varios casos los estudiantes nos han comentado que en algunos cursos son los profesores los que eligen una terna de candidatos entre los de mejor comportamiento y calificaciones, y que la labor de los delegados es ser una especie

<sup>7</sup> Entrevista con la presidenta del Consejo Estudiantil. JM. Colegio República de Colombia, Bogotá, 2004.

<sup>8</sup> Jorge Arturo Rodríguez, personero del colegio Benjamín Herrera, Bogotá, 2001.

de ayudante o monitor del profesor. Los profesores no entienden la participación como co-decisión (los estudiantes son inmaduros) sino como co-operación (Fernández Enguita 1992). Esto no debería extrañarnos pues, a pesar del ideal y de la tradición de las escuelas democráticas de John Dewey en EEUU, a pesar de su deseabilidad o su bondad, la imposibilidad y las paradojas de la democracia en la escuela son inevitables, como advirtió Miguel Ángel Santos en su artículo *La democracia escolar o el problema de la nieve frita* (1995).

La Ley 715 de 2001, que reformó la Ley General de Educación de 1994, además de otorgar más poder al rector, fusionó las escuelas pequeñas con los colegios grandes, perdiendo éstas su autonomía. En este contexto, la función de representantes y personeros se ha visto aún más limitada porque aumentó la cantidad de estudiantes que componen la institución y disminuyó la posibilidad de tener sus propios personeros o representantes al Consejo. Los remedos de democracia infantil en las escuelas primarias autónomas han sido completamente ensombrecidos por el peso de la secundaria.

Aún con estas deficiencias, tanto estudiantes como docentes, padres de familia y directivas consideran que son fundamentales estos espacios y que se hace necesario diseñar estrategias para el ejercicio de una real autonomía y participación de estudiantes. En algunas pocas ocasiones el gobierno escolar ha servido para poner freno a algunas situaciones irregulares y a las arbitrariedades de algunos rectores, como sucedió en la Normal de Quetame (Cundinamarca) durante el trabajo de campo en el 2004 por iniciativa de un profesor, o en el Barranquilla para varones en 1995 por iniciativa de los mismos estudiantes:

“[...] Derrocaron al señor Manotas, se llamaba así, fue a manos del compañero Owel Daza y el compañero Valdéz, en ese entonces uno era personero y el otro era representante en el Consejo Directivo y se dieron cuenta de muchas cosas que habían pasado en cuestión de manejo del presupuesto, el colegio estaba destrozado, se caía la biblioteca, estructuralmente el colegio estaba derruido. A raíz de esa toma derrocaron a ese señor, el colegio Barranquilla volvió a surgir”<sup>9</sup>.

[211]

Una percepción general en las instituciones educativas es que se está configurando un nuevo estudiante; una serie de procesos socioeconómicos y culturales están haciendo emerger características particulares en la juventud actual que, por supuesto, atraviesan las dinámicas de los colegios. Docentes, directivas, padres de familia e incluso estudiantes, afirman que “el estudiante ya no es...” respetuoso, cumplido, disciplinado u obediente, entre otras, pero no se evidencia una percepción en términos positivos de cuál es el nuevo estudiante. Hasta cuarto de primaria se señalan los cambios en cuanto a unas lógicas más mediáticas, audiovisuales y tecnológicas, pero los problemas de disciplina son todavía controlables. Pero de quinto grado en adelante, se está produciendo una crisis que ya no conoce fronteras.

Los nuevos estudiantes son conscientes de una serie de derechos constitucionales, de su capacidad de defenderlos con la tutela y de enfrentar por este medio al poder de docentes y directivas. La facilitación de la promoción de un curso a otro (Dec. 230) y la promoción automática han desarmado a las docentes frente a ellos. La promesa del progreso y del ascenso social a través del estudio también se ha desvanecido. Estos últimos fenómenos son comunes en la mayoría de los países y se han ido produciendo en la medida en que se ha universalizado la educación y se ha tratado de incorporar a todos, incluso a los que no quieren la escuela y, una vez adentro, retenerlos en el “sistema”. Ante la pérdida de mecanismos de control y sanción, obligados a asistir, y sin motivaciones, han

<sup>9</sup> Entrevista con estudiante, 2001.

perdido el respeto a la autoridad y a la calificación, y son frecuentes los enfrentamientos entre estudiantes y profesores. En estas circunstancias, las condiciones de la clase han cambiado, y los maestros deben, antes incluso de dar su curso, construir las relaciones y las “motivaciones” que les permitan hacer la clase. La diferencia del Primer mundo con el Tercer mundo es que esta situación de pérdida de sentido de la escuela y de sus mecanismos disciplinadores se da con una escuela pública ocupada cada vez más con los estudiantes más pobres por las políticas de focalización, con los estudiantes con menor capital cultural, con mayor resentimiento social, en condiciones de hacinamiento, con un profesorado mal pagado y desmotivado por el impacto de las medidas de ajuste, en instalaciones deficientes y sobreutilizadas por las dobles y triples jornadas, con pocos recursos y medios didácticos y habiéndose vaciado la escuela de la mayoría de las actividades que podrían motivar a los estudiantes (artes, tecnología, deportes...).

Adicionalmente, en la educación secundaria, la escuela se convierte en algo más complejo, con profesores diferentes que entran y salen del salón y que se concentran en los contenidos curriculares poniendo en segundo plano la dimensión pastoral o de formación moral y ciudadana. La justicia escolar y sus sentidos también se complejizan volviendo cotidiano el conflicto. “Se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar (...) [se forma] una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela y que ‘parasitan’ la vida escolar misma (...) la vida y la cultura adolescentes pueden legítimamente oponerse a las normas y a las exigencias escolares”<sup>10</sup>. Los pares cobran mayor importancia disociándose igualmente el proceso de socialización y la preocupación de la subjetivación. El adolescente vive una tensión permanente entre la conformidad a las normas escolares, el sentido del estudio, las demandas de los pares, la identidad personal y el mundo familiar.

[212]

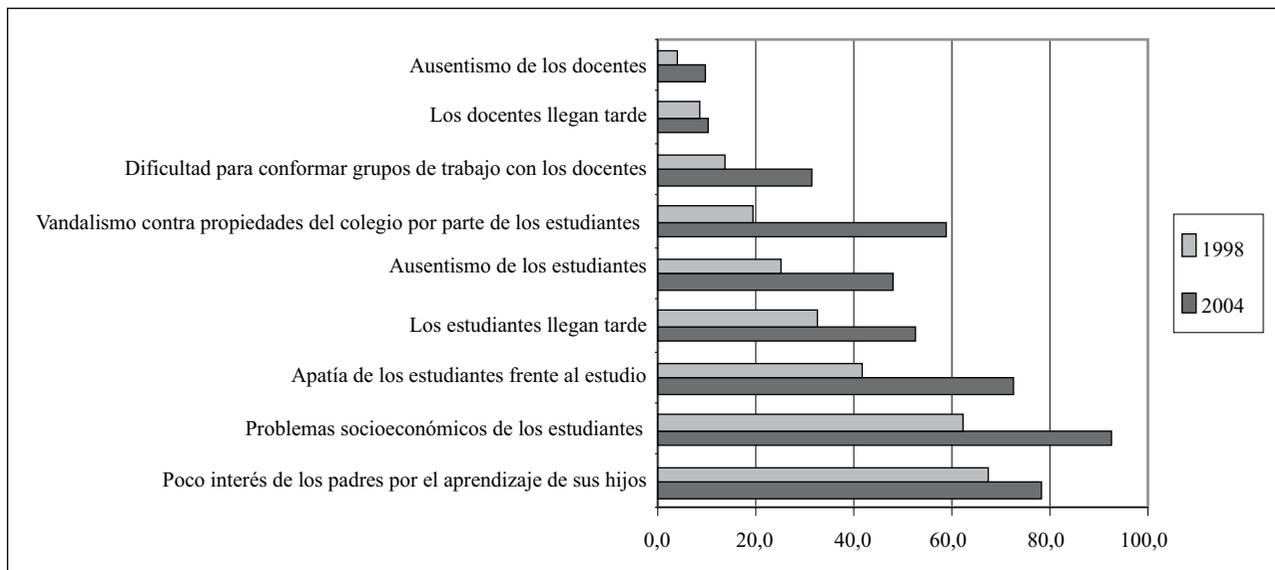
En la educación media la idea de proyecto y las lógicas estratégicas se vuelven dominantes. Ocupa un lugar central la utilidad social de los estudios y la tensión entre la “vocación” y las preferencias personales. Los fracasados y sin proyecto, que hoy son la mayoría, si siguen escolarizados es por la presión de los padres, o porque encuentran en el colegio un refugio a la violencia callejera, un espacio seguro para socializar, una forma de construir una identidad mínima, una manera de evadir un trabajo precario o el desempleo mientras los padres los apoyan por “estar estudiando”.

En este contexto hay un incremento en la percepción negativa de docentes y directivos sobre las problemáticas relacionadas con el clima escolar y que atribuyen a los estudiantes y a sus condiciones socioeconómicas tanto en el medio rural como urbano. En el caso de Bogotá, según lo evidencia la comparación de una encuesta a todas las directivas del sector oficial en 1998 y la realizada por nosotros en el 2004 con las mismas preguntas, los problemas donde más creció la percepción negativa son los relacionados con el vandalismo, la apatía de los estudiantes frente al estudio y los problemas socioeconómicos<sup>11</sup>. La comparación de los resultados de estas encuestas es muy significativa porque los rectores son los actores que tienen la visión más positiva de la institución. Es decir, son ellos –los optimistas– los que señalan el deterioro del clima institucional en forma alarmante (se triplica la percepción del vandalismo, por ejemplo).

<sup>10</sup> DUBET F., y D. Martuccelli, “Sociologie de l’expérience scolaire”, en *Sociology of education : major themes*, Edited by S. J. Ball, ed., 2000, pp. 1713-1733.

<sup>11</sup> Aunque en la encuesta de 1998 no se preguntaba explícitamente por “problemas socioeconómicos”, éstos se tuvieron en cuenta construyendo un porcentaje a partir de la opinión en aspectos como problemas nutricionales, los textos y útiles necesarios, etc., a partir de la selección del mayor valor.

**Gráfica 1.** Percepción sobre problemáticas del clima escolar por parte de las directivas.  
Comparación encuestas 1998 y 2004



Fuente: Cálculos propios con base en Encuesta sobre factores asociados (Evaluación de competencias) 1998 y Encuesta Programa RED – C. Miñana 2004.

Otro aspecto que viene cobrando importancia es la apatía de los estudiantes frente al estudio, sobre todo en la percepción de los adultos.

“En el orden intelectual son chicos más bien muy perezosos, irresponsables, como que no visualizan la importancia de la educación, inclusive uno les escucha el comentario ‘es que yo vengo porque mi papá me obliga, ¡ay, no, qué mamera!’ Son muy pocos los que son de verdad muy interesados en su formación y que se preocupan por consultar, profundizando más lo que el maestro les da. Son despreocupaditos la gran mayoría, desinteresados”<sup>12</sup>.

“Lo que hemos visto desde el año pasado, es que el maestro trata con una metodología, talleres, motivándolos, pero definitivamente el chico ya como que se está acostumbrando. Este sistema nuevo de evaluación para mí, no es ni bueno ni malo, pero definitivamente el chico se acostumbró a que ya cuando va finalizando el año puede recuperar, pasar, dar los trabajos (...) Los chicos les interesa que el novio, que la novia, que la rosca, eso sí les motiva muchísimo, pero para el estudio sí les falta, y eso que aquí el maestro exige mucho (...) En años anteriores las problemáticas eran más grandes, por ejemplo alcohol, de vez en cuando droga, pero eso se manejaba solo desde orientación. [Los casos] de embarazos, hubo una época en que tuvimos como tres o cuatro niñas embarazadas en diferentes meses. Mucha problemática afuera, por ejemplo el año pasado y el anterior, las peleas en las esquinas eran de niñas, de los chicos había mermado un poco y empezó a subir por las niñas y era por noviazgos”<sup>13</sup>.

Los conflictos entre docentes y estudiantes constituyen hoy en día un problema sentido especialmente por los estudiantes, no tanto por los otros actores. Aunque percibidos como de menores dimensiones, los conflictos entre estudiantes y directivas son también señalados por los estudiantes, y en menor grado por los docentes. Curiosamente, las directivas no perciben ningún de conflicto serio entre ellas y sus estudiantes. Los conflictos con docentes y directivas tienen que ver más que todo con lo que la

<sup>12</sup> Entrevista con la profesora Sonia Rincón, realizada por Carolina Arango, Colegio Sorrento, Bogotá, 2001.

<sup>13</sup> Orientadora Luz Mary Carrillo, realizada por Carolina Arango, Colegio Sorrento, Bogotá, 2001.

Corte Constitucional en respuesta a las tutelas ha denominado "libre desarrollo de la personalidad", es decir, con la forma de peinarse, el piercing y los tatuajes, la altura de las faldas en las chicas, enfrentamientos verbales y "faltar al respeto" por el uso de determinado vocabulario, es decir, una serie de confrontaciones en el plano de lo expresivo y que se relacionan con la construcción de su subjetividad e identidad personal y grupal pero que no suelen cuestionar el sistema escolar en sí, y que caracterizó magistralmente ya en los años setenta Paul Willis en *Aprendiendo a trabajar* (1986), así como el cine norteamericano. En algunos barrios de las grandes ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Cartagena) se han presentado también amenazas serias a profesores, y algunos han debido ser trasladados.

Igualmente se han incrementado los conflictos entre estudiantes, en especial entre colegios vecinos (por ejemplo, en Soledad entre los gigantescos colegios INEM y Caldas, que se lanzan "papas" o bombas incendiarias de fabricación casera) y, dentro de la misma sede, entre la jornada de la mañana y de la tarde. Por ejemplo, en el también gigantesco colegio República de Colombia en Bogotá, unos estudiantes de la jornada de la mañana con "buena disciplina" y unos estudiantes de la jornada de la tarde con mejores resultados académicos se disputan el uso de algunos servicios (instrumentos musicales, uso de salones) que, hasta el año pasado eran privilegio de los estudiantes de la tarde. En esta misma institución en el 2003 la celebración del día del maestro –el único evento conjunto de todas las sedes y jornadas que ha realizado después de la fusión en 2002 hasta el 2005– fue un desastre por la violencia que se desató entre estudiantes de diferentes jornadas y sedes. Los conflictos también se han incrementado al interior de las instituciones por diferencias de clase, como tuvimos la oportunidad de ver en la localidad de Usaquén en Bogotá por el boicot de los estudiantes de estratos 1 y 2 a los de estratos 3 y 4.

[214]

Los colegios privados de elite y de clase media, si bien comparten el espíritu de la época, no tienen los mismos problemas pues la escuela ofrece otras posibilidades y es un lugar donde se puede desarrollar una sociabilidad adecuada para su clase social en un ambiente distendido (jornada completa) con recursos y espacios diversos de interacción (paseos, deportes, actividades lúdicas) que refuerzan lo que Díaz de Rada ha denominado la dimensión "convencional" –no instrumental– de la experiencia escolar. Por otra parte estos colegios tienen la posibilidad de excluir a los niños "indeseables" y enviarlos a otros especializados en tratar este tipo de "problemas".

Los colegios privados que atienden a los sectores populares y a las clases medias bajas se han aproximado cada vez más a los colegios estatales. Económicamente son insostenibles sin el apoyo del Estado pero el margen de financiación más amplio por parte de los padres es lo que les permite situarse en una franja de población y diferenciarse. El control del Estado, si bien se ha incrementado, no es tan notorio como en el sector público, lo cual facilita los mecanismos de selección y exclusión de estudiantes no deseables, como han mostrado estudiantes de la U. Nacional que hicieron su trabajo de campo por varios años como docentes en barrios populares de Bogotá<sup>14</sup>. La diferencia que construyen estos colegios se basa, no en los resultados académicos en las pruebas (algo que logran mejor los colegios oficiales con maestras más formadas y con más experiencia), sino en los mecanismos disciplinares y pastorales, algo en lo que pueden ser mejores en parte por la facilidad que tienen para excluir a los estudiantes que no se pliegan a esos regímenes disciplinares.

<sup>14</sup> GALEANO Corredor J., *Experiencia como docente en un colegio privado de convenio de Ciudad Bolívar, Bogotá. Reflexiones sobre políticas educativas y la realidad académica de los jóvenes populares dentro del contexto de la globalización*. Pregrado, Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Con la introducción de las lógicas de mercado en las relaciones de la escuela con la sociedad y el Estado, se podría pensar que los estudiantes han sido convertidos en los “clientes” o en los “usuarios” de un servicio. Si bien en algunos aspectos esto pareciera ser así en colegios privados de elite, en realidad ninguno de los dos conceptos encaja del todo en la realidad del estatuto de los alumnos, puesto que ellos son considerados como objeto de la acción educativa, como una especie de materia prima a transformar siendo, en últimas, el producto o resultado del servicio más que el usuario. Chauvière y Godbout sostienen que el usuario es el estudiante y el padre su “representante”, algo que si bien puede tener cierta resonancia legal o evidencias en el hecho del desinterés de muchos padres por “el servicio” y en su necesaria coproducción por parte del niño, no lo vemos tan claro en la práctica<sup>15</sup>. La capacidad de elección del estudiante es, además, mínima pues salvo en algunos casos en que el joven ha logrado imponer su criterio al de los adultos, son éstos los que toman las decisiones y prácticamente le obligan o –en el mejor de los casos- persuaden a asistir a la escuela y a una escuela determinada (pesa la *patria potestas* del derecho romano). La débil participación en el gobierno escolar (*voice* en términos de Hirschman), la imposibilidad de la huída (*exit*) hacen difícil pensarlos propiamente como clientes o usuarios<sup>16</sup>. De todas formas, la nueva generación de derechos de la infancia, la tutela y una Constitución que les da un estatuto privilegiado, les ha permitido ampliar su capacidad de agenciamiento frente a los adultos y a las autoridades, pero no hasta el punto de convertirlos en clientes o en usuarios autónomos de los servicios educativos -por lo menos hasta la educación media-. Como han insistido durante años Raymond Boudon y Pierre Bourdieu los estudiantes, a pesar de su aparente creciente autonomía y de sus sutiles o burdas tácticas, a pesar de la influencia de los pares, en sus trayectorias escolares siguen formando parte de las estrategias familiares.

## LOS PADRES DE FAMILIA

[215]

Cuando en el contexto escolar se habla de “padres de familia” o “acudientes” nos estamos refiriendo a un concepto creado por la misma escuela en tiempos bastante recientes -años sesenta en Francia<sup>17</sup>- en el contexto de un proceso más amplio de pedagogización de la familia por parte del Estado y de sus agencias<sup>18</sup>. Hay que anotar que, al igual que ha pasado en otros ámbitos, ahora el Estado está siendo desplazado y esta pedagogización es ejercida por numerosos agentes en un contexto de mercado (entre ellos los mismos medios –nos viene a la memoria la imagen de la revista *Ser padres*, entre otras muchas-).

Para gestionar, para capturar la relación con las familias, para producir ese tipo de comprensión por parte de los padres que los economistas han denominado *joint production*<sup>19</sup> la escuela ha establecido algunos mecanismos como las tutorías y consejerías para la atención personalizada, las escuelas de padres para su formación colectiva, y las Asociaciones de Padres de Familia -desde 1972 en Colombia, Decreto 1625- para su participación formal en los asuntos escolares. Con este Decreto se intentaba regular, normalizar y controlar la efervescencia participativa que se produjo en esos momentos, y por la que los sectores populares crearon o se apropiaron de las escuelas primarias en Colombia una a una, sin plataforma política, obligando finalmente al Estado a intervenir y a

<sup>15</sup> CHAUVIÈRE M., y J. T. Godbout, “Conclusion : L’usager entre le marché et la citoyenneté”, en *Les usagers entre marché et citoyenneté*, 1992, pp. 307-327.

<sup>16</sup> HIRSCHMAN A. O., *Salida, voz y lealtad. Respuestas al deterioro de empresas, organizaciones y estados*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

<sup>17</sup> GLASMAN D., “Padres’ o ‘familias’ : crítica a un vocabulario genérico”, en *Educación y Sociedad*, 1992, pp. 105-125.

<sup>18</sup> HUNTER I., *Repensar la escuela: Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1998, pp. 145 y ss.

<sup>19</sup> CARNOY M., *International Encyclopedia of Economics of Education*, 2 edition. Cambridge, UK: Pergamon, 1995.

hacerse cargo de la educación de sus hijos. La participación de los padres a veces sirvió no sólo para la construcción y mejora de las escuelas sino también para pequeños y grandes desfalcos por parte de algunos de los líderes y para fortalecer las relaciones clientelares de los políticos en los barrios de las grandes ciudades y en el campo. En realidad la participación de los padres –tanto en el sector público como en el privado- se ha orientado casi exclusivamente hacia el financiamiento de la escuela, en especial ante situaciones imprevistas (la falta temporal de un profesor o una secretaria) o especiales (una celebración) o para realizar mejoras en instalaciones o equipos.

“El objetivo es que se realicen los proyectos que se han pasado. Buscar fondos a nivel municipio, que salgan los recursos (...). Nosotros hemos hecho varias actividades para conseguir recursos, hace unos años hicimos un bazar de tres días y con eso compramos un televisor, un VHS, 44 sillas, dos cilindros de gas, una grabadora y una manguera”<sup>20</sup>.

Con la nueva Constitución de 1991 y su reglamentación se pretendió ampliar la democracia participativa en el país, y también en ese ámbito comunitario –a la manera deweyana- que se quería convertir la escuela. Los padres tomaron asiento con voz y voto en el máximo órgano decisorio del nivel institucional, el Consejo Directivo. En Bogotá la administración del alcalde Mockus, para dar cumplimiento a la ley, diseñó un proyecto denominado Desarrollo de Asociaciones de Padres de Familia en el que se promovió su conformación y, en especial, la organización de Federaciones y Ligas. La intención era convertir a los padres en veedores del servicio educativo, algo que no siempre ellos supieron entender. Por ejemplo, en el colegio Luis Carlos Galán, los padres y madres que recuerdan esa época interpretan la iniciativa como que la administración quería que las asociaciones “se pusieran en contra de los rectores”, suponiendo que sólo así lograrían ser autónomas, posición que no compartían y por lo cual dejaron de participar. En otros colegios estas ideas calaron y en el Jacqueline, los padres consideran que deben “inspeccionar” y “supervisar” la labor de los docentes, lo cual generó conflictos en alguna época (Entrevista con miembros de la Asociación). En el República de Colombia la rectora, orgullosa de su autonomía, consideró la participación de los padres como una intromisión -y en parte con razón porque durante varios años algunos grupos políticos anduvieron detrás de la representación ante el Consejo con el fin de manejar los fondos en beneficio de sus clientelas-:

“Hemos tenido una serie de cambios en estos 25 años ¡terribles! Cuando yo llegue acá era el sistema (...), facilísimo no había tanto *complicado*, (...) yo no tenía que compartir con absolutamente nadie las decisiones, yo lo pensaba lo hacía pero siempre buscando el mejoramiento de la calidad de la educación, y siempre buscando el *goodwill* del colegio. Después vino la Ley General de Educación donde nos obligaba a compartir la dirección de la institución en la toma de decisiones. Fue una época terrible, difícil, porque me tocó sentarme con padres de familia que eran enemigos de la institución (...) Cuando salió la ley del 94, la Ley General de Educación se acabó la autonomía porque yo tengo que consultarle todito, todo al Consejo Directivo” (2004).

Según los padres de familia “ella no está acostumbrada a trabajar con los padres. Es bien difícil para ella eso, (...) siempre se ha sentido como la dueña de la institución” (Taller padres de familia, JM, 2004). Los padres asistentes a los consejos directivos con frecuencia, en lugar de ser los usuarios, son los “usados” por las directivas y profesores:

“En realidad a nosotros nos usan. Nosotros mismos, porque, a veces lo citan a una reunión, le presentan a uno un programa y le dicen bueno eso que necesitamos aquí que hay que hacer,

<sup>20</sup> Entrevista a don Honorio Alvarado, vinculado a la escuela desde hace ocho años: Consejo Directivo, restaurante escolar, ahora en la Asociación, Municipio de Chipaqué, Cundinamarca, 2004.

necesitamos firmar esto y lo llevan y dicen faltan dos días para presentar esto que no sé qué... que alguna cosa, entonces se siente uno... ¿Cómo hago para decir no hago esto o lo otro? Entonces toca firmar”<sup>21</sup>.

Con los procesos de fusión institucional en el 2002, los padres de las sedes menores –normalmente más activos y cercanos a las escuelas- perdieron su interés y su posibilidad real de ser elegidos ante el nuevo Consejo Directivo unificado. En varios casos los padres y madres participaron activamente en las movilizaciones y en las actividades de oposición a las fusiones.

En el 2005 Cecilia M<sup>a</sup> Vélez como Ministra de Educación reformó también la legislación en este ámbito. El nuevo decreto trata de convertir a los padres en clientes o en usuarios del servicio rompiendo los estrechos vínculos que en la práctica se habían establecido entre las asociaciones y las directivas de los colegios, tanto en el sector privado como en el estatal. En el primero las asociaciones se habían convertido en aliadas incondicionales de la dirección o de los propietarios con el fin de consolidar y asegurar la exclusividad del colegio aprobando, por ejemplo, la exigencia de donar bonos o depósitos de hasta 25 millones de pesos para ingresar en esa especie de club privado. En el sector oficial, los frecuentes intereses políticos de los líderes se convertían en un obstáculo para la construcción de la relación usuario – prestador del servicio.

El acto político (...) se trataba de que fueran a iniciar las obras de pavimentación de un pedazo de la calle que está al frente del colegio Marco Fidel Suárez. Desde hace 6 años estaba gestionando la obra el rector, Óscar. Llegó el Alcalde, con el Secretario de educación y algunos otros funcionarios, con unos camiones, una aplanadora y una excavadora. Iniciaron la obra. Óscar había preparado una especie de show. El viernes se reunió con los padres, algunos vecinos y líderes de la zona, aunque lo que hicieron fue entablar una pelea sobre si la calle era de un barrio o de otro, pues allí está el límite entre dos barrios. Quién sabe qué intereses rondaban a ese debate. Óscar trató de que se organizaran para redactar unas demandas al alcalde. El sábado, afuera del colegio colocaron unos parlantes y micrófonos y unas carpas de la alcaldía. Se repartió propaganda del Programa de seguridad ciudadana. Se presentó el grupo de Garabato del colegio y luego un niño “genio” que tocaba el timbal. Había mucho funcionario de la alcaldía, vigilancia, policía... Adentro del colegio, había otra gente. El acceso era restringido. Y en un lugar más restringido, en la sala de profesores, estaba el alcalde con su séquito y un grupo de padres y “representantes” del barrio planteándole sus inquietudes, básicamente de obras de pavimentación y seguridad. Oscar llevaba la camiseta verde, igual que el alcalde; el verde fue el color de la campaña. Hoenigsberg [el alcalde]<sup>22</sup>.

[217]

Por todo lo anterior, el Decreto 1286/05 desvincula las asociaciones de padres del gobierno escolar, prohíbe todo tipo de vínculos o relaciones económicas entre las asociaciones y los colegios, y crea un órgano de representación paralelo: los Consejos de Padres, con funciones muy similares a las de una asociación para la defensa de los consumidores. La coproducción del servicio por parte de los padres no debe ser ahora con los costosos bonos que los convierten prácticamente en accionistas o con las marchas del ladrillo y bazares para mejorar el colegio que los vuelven copropietarios del edificio, no debe estar atravesada por otro tipo de intereses como los intereses políticos, sino que debe ser como la de un cliente que toma distancia del proceso de producción y, por esa distancia, es capaz de exigir y criticar.

<sup>21</sup> Entrevista de Blanca Cecilia Suescún, ex rectora, a un padre de familia de las escuelas rurales de Une, Cundinamarca, 2004.

<sup>22</sup> Diario de campo, Barranquilla, febrero 2005.

Sin embargo, la percepción de los docentes de los colegios públicos con los que trabajamos es un poco diferente y señalan la emergencia de un "nuevo padre/madre de familia", no el nuevo cliente exigente, sino en crisis económica, que debe trabajar más y disponer de menos dinero y menos tiempo para aportar tanto a sus hijos como a la institución; un padre/madre que ya no responde a la idea clásica de familia nuclear, sino padres separados, madres solteras e incluso un número muy alto de acudientes que son abuelas que crían a los hijos que no han sido aceptados en la nueva relación afectiva de sus madres o padres.<sup>23</sup> Esta situación es sentida como un problema serio por las directivas y docentes, no tanto por los mismos estudiantes:

"(...) en general, son unas familias, no todas, pero con las mismas dificultades que tienen todas las familias donde solo existe un papá o una mamá, muy pocas son las familias que tienen hogares estables, que puedan hablar con sus hijos. Hay muchos alumnos que no tienen ni papá ni mamá y viven donde la abuelita, donde la tía, y son casi siempre los alumnos problemáticos" (Blanca Cecilia Suescún, exrectora)

"Económicamente los muchachos de acá son estrato dos en un noventa y pico por ciento, de pronto los papás no trabajan, algunos tienen negocitos vendiendo bollos o fritos e inclusive algunos estudiantes salen antes de las siete de la mañana a vender también, ese es más o menos el perfil. Hay hogares en los que ni el papá ni la mamá trabajan, hay algunos que son hijos de negociantes (...) Aquí muchachos pobres hay, niños que no tienen ni con qué comprar el almuerzo que aquí vale \$300 porque tenemos convenio con el Bienestar entonces hay profesores que apadrinan a esos muchachos, es decir que el profesor paga el almuerzo semanal del pelao. No todos lo hacen (...). La mayoría viven en casa de dos habitaciones en donde conviven seis y ocho personas, separadas por una cortina o un escaparate (Profesora de Galapa, Atlántico).

[218]

El "padre de familia" pareciera ser realmente el "cliente" en los colegios privados, el "usuario" del servicio, y la educación de su hijo el producto o el servicio en cuestión. Pero la manera como los docentes y directivas (los "funcionarios", los "empleados", los que prestan el servicio cara a cara) se refieren a los "padres de familia" es con frecuencia muy parecida a lo que Velasco y su equipo encontraron en los estudios de caso sobre las relaciones entre los "sistemas expertos"<sup>24</sup> y los usuarios (pasajeros de avión, clientes, pacientes de un hospital). Si bien el dicho del mundo comercial afirma que "el cliente siempre tiene la razón" y la Nueva Administración Pública con su ideología de la calidad, la eficiencia y la transparencia ha hecho suyo ese lema en relación con los usuarios, en la práctica el usuario suele ser visto como "la gente" y como "problema",

"una activa fuente de desorden y una amenaza a su propia esfera personal. Pues, como es sabido, la gente simula, miente, se salta las normas, no entiende las explicaciones, va a lo suyo, obliga a repetir las cosas, es descortés, no da las gracias, ensucia, exige imposibles, mete ruido, no piensa en los demás, entorpece el paso, interfiere las operaciones técnicas, trata de aprovecharse de las situaciones" (Velasco Maillo et al. 2006).

La relación de la administración con los padres en las grandes ciudades hoy se ha desplazado desde el docente y el rector cuyos nombres conocían, a la ventanilla de la secretaría del colegio o de la Secretaría de Educación municipal o departamental. Y en Bogotá, las ventanillas de la SED se trasladaron más cerca del ciudadano, a las localidades, a los CADEL ("puntos de acceso", en

<sup>23</sup> Las mujeres cabeza de familia pasaron del 23% en 1990 al 30.3% en el 2005. En el sector rural los valores son más altos que en el urbano (33% y 22% respectivamente). Solamente el 58% de los niños colombianos vivían en el 2005 con el papá y la mamá, y había un 4% de orfandad o abandono (Fuente: Profamilia).

<sup>24</sup> GIDDENS A., *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza, 1999.

Giddens). Sin embargo, los funcionarios en estas ventanillas son de carácter netamente administrativo y allí la relación propiamente educativa, los problemas pedagógicos, los del niño como estudiante, específicamente del “servicio”, no tienen ninguna pertinencia. Los funcionarios no son educadores y a veces atienden reclamos igualmente de otros servicios. Los “padres de familia” son transformados en “usuarios” de un servicio público como cualquier otro, como el acueducto o la energía eléctrica, y donde las decisiones parecen ser tomadas por “el sistema” (informático) o en instancias muy lejanas a la persona con la que el usuario se relaciona cara a cara. En la medida que la relación como usuario se desplaza en los aspectos administrativos desde el colegio hacia el nivel central o hacia entes administrativos especializados cada vez más sistematizados e informatizados, pierde la capacidad de negociación, de vínculo social, de fidelidad, como sí la tenía frente al rector o a los profesores (respecto de los costos educativos, de la matrícula, de la documentación presentada como requisito, de los tiempos). Ahora sí, de verdad, el Estado los está tratando –a los pobres– como “iguales”, sin diferencias<sup>25</sup>. La relación, así se dé entre personas y se quiera personalizar con la “sonrisa institucional” –como diría Velasco y su equipo–, es anónima e impersonal porque el funcionario al otro lado del escritorio o de la ventanilla tiene un contrato a término fijo o es rotado con frecuencia y los acuerdos verbales no servirán para nada en el próximo encuentro. Lo único que queda de la relación es lo registrado en el “sistema”. Por otra parte dicha relación se pretende que sea cada vez más virtual, como decía una supervisora lamentándose de las respuestas de los funcionarios a padres y madres de familia casi analfabetos: “entre a triple doble punto...”. Igualmente, las relaciones de la administración central con los funcionarios, con las directivas, con los docentes e incluso con los estudiantes se hacen cada vez más virtuales o exclusivamente virtuales como lo son ya en Bogotá. Sin embargo, el testarudo usuario “sigue comunicándose con los demás ‘miembros’ de su sociedad sin pasar por los ‘sistemas’ previstos para este efecto; este miembro de redes que, como una araña, vuelve a tejer lazos a medida que los aparatos los ‘racionalizan’ y que los comerciantes los monetarizan”<sup>26</sup>. Mientras que desde la perspectiva estratégica y desde el *rational choice* los actores tienen como meta reducir y controlar la incertidumbre, gracias a las relaciones cara a cara mediadas por el don, el regalo, y el vínculo afectivo, éstos crean permanentemente zonas de incertidumbre que ponen en cuestión la racionalización burocrática y el cálculo racional del interés individual que mueve el mercado. Más aún, la paradoja es que ni el Estado ni el mercado serían posibles sin esa incertidumbre creada por los vínculos sociales personales y cara a cara.

[219]

Si bien los rectores y profesores únicamente parecen pensar a los padres desde la participación y desde un tipo de participación específica –la cooperación en la producción–, como usuarios los padres tienen una gama de modos de acción muy diversa: tomar la voz, participar o coproducir, huir (abandonar –*exit*–, lo que los define también por el no uso, por el uso negativo), dejarse captar por la oferta bajo su forma material o profesional... y ampliar la incertidumbre introduciendo las lógicas del don. Lo anterior muestra que el estatuto de usuario va más allá del vínculo efectivo y momentáneo con el servicio.

Respecto al participar, las recientes políticas educativas, al intentar distanciar al padre del servicio convirtiéndolo en un cliente exigente frente a los docentes, o en un usuario de un “sistema experto” cada vez más despersonalizado, o en un ciudadano que exige sus derechos frente a los jueces con la tutela, lo han desvinculado –aún más, si cabe– de toda esa maraña de relaciones personales,

<sup>25</sup> Amalia Signorelli, en su trabajo sobre antropología de las ventanillas, ha enfatizado que en las oficinas públicas nunca se encuentran “los acomodados, por no hablar de los verdaderos ricos y de los verdaderos poderosos”. En América Latina hacer fila es sólo para los pobres. SIGNORELLI A., “Antropología de la ventanilla. La atención en oficinas y la crisis de la relación público-privado”, e n *Alteridades*, N° 6, 1996, pp. 27-32.

<sup>26</sup> GODBOUT, J. T., y A. Caillé, *El espíritu del don*, México, Siglo XXI, 1997.

comunitarias, clientelares, diferenciadas, donde los vínculos entre productor y usador son más estrechos, y donde lo que circula es el don, no el dinero abstracto o el cheque escolar. Como señaló Georg Simmel hace años (1900), al romperse el vínculo, el ajuste se realiza por el mercado, un mecanismo automático y externo a ellos, transformando al usador en consumidor y surgiendo la figura del intermediario, el comerciante, o en nuestro caso el mismo Estado.

### 3. *El servicio educativo*

Pero por otra parte, como lo que se ha producido en educación son cuasimercados<sup>27</sup>, los usuarios de la educación privada o estatal financiada por el Estado tampoco definen el servicio, pues éste sigue siendo controlado –y cada vez con más sofisticación, como se quejan las asociaciones de colegios privados- por el financiador/intermediador, no por el productor.

La huída, cuando estamos hablando del Estado, maestro del control y el etiquetado, no es fácil, y tomar la palabra es algo que poco se hace. Ya lo había dicho el mismo Hirschman que en Estados Unidos el 96% de los clientes insatisfechos no dice nada, no toman la palabra<sup>28</sup>, como los estudiantes y padres en los consejos directivos. En Colombia la voz del ciudadano en este caso –y en otros campos como la vivienda, por ejemplo- no se ha construido a través de la participación por los conductos regulares democráticos sino por vías de hecho. Los padres han hablado, han tomado la voz con marchas del ladrillo, haciendo sus propias escuelas y luego, con bloqueos de carreteras o usando los políticos clientelistas, han conseguido legalizar lo ilegal y responsabilizar al Estado de su escuela. Las ligas o federaciones de asociaciones de padres son prácticamente inexistentes entre los padres del sector público y escasas en el privado.<sup>29</sup> Por otra parte, los mecanismos que los actuales sistemas expertos abren para la palabra se regulan cada vez más a través de formularios, a distancia, en encuestas virtuales, no en foros ni en debates, con lo que la carga política, sociable de la voz, del gesto, de la crítica, de la emoción, de la protesta se filtra encajonada en formatos y es reducida a porcentajes e indicadores. Por todo lo anterior, pensamos que en realidad el padre de familia de estratos bajos, usuario del servicio educativo estatal, más que un usuario-ciudadano en el sentido del usuario con voz, se está –siempre lo fue- configurando cada vez más como un usuario-dominado en el sentido weberiano o un usuario-administrado.

[220]

El asunto es que, además, el servicio educativo está sobrecargado de valores y sería desnaturalizarlo eliminar esos “módulos valorativos mínimos” (Hayeck), más aún cuando la escuela moderna se ha construido sobre dispositivos moralizadores y pastorales. La actual situación de desesperanza juvenil, la masificación y focalización en los más pobres están igualmente demandando un retorno al pastoralismo y a la formación moral. En una sociedad pluralista e individualista y donde el Estado ha sido deslegitimado para imponer unos valores parecería que las opciones educativas, plurales serían una cuestión de elección en el mercado. Pero dos fenómenos están sucediendo. Por un lado, las últimas administraciones se han caracterizado por plantear un liderazgo claro y explícito con una orientación moral fuerte. En el caso de los alcaldes de Bogotá Mockus y Peñalosa

<sup>27</sup> LE GRAND J., *Market Socialism*, Oxford Oxford U. Press, 1989. Villarroya Planas A., *La financiación de los centros concertados*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.

<sup>28</sup> HIRSCHMAN, 1977, *Ob. Cit.*

<sup>29</sup> Mientras que en los colegios religiosos ya encontramos la Confederación Nacional Católica de Educación –CONACED- en 1938, y en los colegios de Bogotá la UNCOLI (Unión de Colegios Internacionales -23 prestigiosos colegios bilingües-) ya se había constituido en 1986, hay que esperar hasta este siglo para la creación de la Confederación Nacional de Padres de Familia, Confenalpadres –de colegios públicos-, vinculada a la Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo, a la Movilización social por la educación (2004) y muy cercana a la FECODE.

fue su insistencia y sus campañas sobre los valores ciudadanos y una vida social “zanahoria” laica (sana, sin alcohol, cerrando las discotecas temprano, sin drogas, respetando el espacio público, pasando la calle por la cebrera, denunciando al infractor...) y en el caso del actual Presidente con sus consejos morales católicos, conservadores, de rosario diario adobado con espiritualidad yoga y Nueva era, y con sus programas de financiación de informantes. Por el otro lado, así dejemos la definición valorativa a la elección en el mercado educativo, el redimensionar lo moral en la escuela exige el compromiso cercano y la coproducción del servicio por parte de los padres, lo cual echa a perder la distancia lograda al posicionarse como clientes y por los sistemas expertos. “En el sector de servicios, los valores están en el centro de todo el sistema de relaciones usuario-productor”<sup>30</sup>. Y es que en los servicios, y más en los personales, no se logra la exterioridad propia de la relación productor-consumidor. Para que haya una adaptación personal de un servicio el productor y el usuario deben colaborar, “coproducir”, de modo que el productor sea también un co-usuario. Es decir que, cuando se fortalece la posición del usuario frente al productor (caso de los colegios de elite) lo que resulta es una aproximación fuerte del productor al sistema de valores del usuario, algo bastante complicado de llevar a cabo desde una perspectiva republicana, laica y pluralista de educación pública. El modelo de mercado tampoco parece adecuado para gestionar los conflictos de valores entre padres y productores pues precisamente lo que caracteriza el mercado, como nos mostró Simmel, es su regulación por relaciones abstractas como el dinero y el contrato, en un régimen de valores mínimos (cumplir el contrato), lo cual iría en contra de la pretensión de maximizar las pretensiones valorativas de los padres. En el mejor de los casos, el mercado sería adecuado para inculcar su currículo oculto: que todo puede ser convertido en mercancía. Pero tal vez eso no sea lo que quieran los padres. Por otra parte, éstos se dan cuenta pronto de que si exigen valores, no pueden mantenerse con la exterioridad y la distancia de consumidores, no pueden ver la escuela como un instrumento, y terminan implicados en forma necesaria en el proceso mismo de producción puesto que intervienen valores morales, una visión del mundo y del futuro y del lugar de sus hijos.

[221]

El modelo estatal tampoco sería el adecuado para responder a los valores de los padres pues históricamente el Estado –especialmente desde la perspectiva durkheimniana y weberiana- se ha impuesto contra los valores comunitarios y familiares proponiendo unos universales. El antropólogo británico en África, Frank Musgrove<sup>31</sup>, dedicó un libro –en contra del paradigma del culturalismo- a “celebrar” la escolaridad “por su eficiencia en promover el desarrollo cognitivo y por liberar a los niños de sus familias” y de las prácticas ancestrales. La tradición norteamericana por el contrario, en especial la propuesta de Dewey, ha optado por armonizar los valores familiares y comunitarios como base para la construcción de lo público y, desde ahí, legitimar el “gobierno” central, pero no deja de ser una propuesta de democracia anclada en lo comunitario que es difícil de encontrar en la práctica, como han mostrado los mismos antropólogos nativos con sus estudios sobre las escuelas estadounidenses. El retorno al modelo comunitario tradicional, participacionista, donde no había ruptura entre el productor y el usuario probablemente conduciría a una especie de democracia limitada a los militantes que dejaría por fuera a los usuarios no militantes. En una sociedad como la nuestra donde gozamos de cierta posibilidad de anonimato y que está dominada por el sistema de producción “toda tentativa para aplicar el modelo comunitario en las relaciones entre una organización de producción y sus clientes conduce a una absorción del usuario por el sistema de producción; el usuario es transformado en productor y en incompetente”<sup>32</sup>. El Estado y

<sup>30</sup> CHAUVIÈRE y Godbout, 1992, *Ob. Cit.*, p. 315.

<sup>31</sup> MUSGROVE F., *Education and anthropology: other cultures and the teacher*, New York: Wiley, 1982.

<sup>32</sup> CHAUVIÈRE y Godbout, 1992, *Ob. Cit.*, p. 319.

el mercado, con la separación que han establecido entre el productor y el usuario o el consumidor, han profesionalizado y han “salarizado” lo que antes se regía por lógicas del don y por relaciones personales y comunitarias. El productor comunitario es hoy, pues, un incompetente, un amateur, un voluntarista.

No obstante, el resurgimiento en estos últimos años del comunitarismo, del trabajo voluntario o cívico, de la *love economy*, de las relaciones en la lógica del don, del “cuidado”, ligado a la retirada del Estado como proveedor de la educación, auguran un regreso –por lo menos parcial- a la época en que la escuela era una iniciativa de sociedades filantrópicas y moralizadoras. Esto suena interesante en una sociedad como la europea donde los servicios sociales y el subsidio de desempleo hacen posible que muchas personas opten por el trabajo voluntario o la cooperación (Beck 2000) pues tienen garantizada la subsistencia, o en una tradición del trabajo voluntario como la norteamericana (Henderson 1996). Pero en el caso colombiano no se dan estas garantías por parte del Estado y la cotidianidad se centra en el “rebusque”, en la sobrevivencia día a día. La economía solidaria en este caso está atravesada por profundas injusticias y desigualdades como han insistido las feministas o las antropólogas como Homa Hoodfar<sup>33</sup> en su trabajo sobre estrategias familiares de sobrevivencia en el Cairo, y por economías subterráneas, ilegales e incluso “mafiosas”. Las formas solidarias aparecen más bien –desde hace años- como un trueque de servicios y como “conflicto cooperativo” (Amartya Sen). Como veíamos en el trabajo de campo, un padre de familia desempleado de Galapa (Atlántico) que no podía pagar los “derechos educativos” de su hijo en un colegio estatal, lo hacía trabajando en las noches como vigilante del colegio; o los paramilitares hacían “el favor” de cuidar las escuelas o de transportar a los niños desde las veredas alejadas en los mismos camperos desde donde en otras ocasiones se disparaba a los supuestos “enemigos de la democracia”. Pero, paradójicamente, las reformas de estos últimos años obstaculizan el camino a este tipo de relaciones comunitarias y clientelistas regidas por la lógica del don y del trueque. La racionalidad del nuevo Estado exige un distanciamiento cada vez mayor entre padres y escuela.

[222]

Pero en el fondo, el debate sobre lo valorativo que está en la médula de la coproducción del servicio, no parece ser lo fundamental para un buen número de padres que, agobiados por la supervivencia o desinteresados de sus hijos, no ven en la escuela más que una descarga de su responsabilidad como padres a la que abandonan sus hijos como ante una entidad de adopción por tiempo limitado y de la que no exigen sino que los alimente. El trabajo de campo de Diana Oliveros<sup>34</sup> entre los indígenas yukpa en el noreste de Colombia o la situación reiterada de robos en las escuelas por parte de los mismos padres de familia y vecinos, muestra cómo la escuela puede llegar a convertirse simplemente en un restaurante infantil cuando los padres adoptan una exterioridad radical con el servicio.

## ENTONCES, ¿QUIÉN ES EL USUARIO?

Las políticas de focalización se han orientado a los cuasi ciudadanos que necesitan ser pastoreados por la educación pública mínima. Ellos no tienen derechos permanentes sino únicamente mientras permanezcan en su situación de postración, de inferioridad y de exclusión, mientras cumplan los requisitos de la encuesta del SISBEN. Los verdaderos ciudadanos son los que no necesitan de la educación pública ni de la tutela del Estado, son los ciudadanos de la ciudad-mercado educativa y cuyos derechos son el de elección y los de los consumidores. Pero los ciudadanos más admirados y

<sup>33</sup> HOODFAR H., *Between Marriage and the Market. Intimate Politics and Survival in Cairo*. Berkeley, CA, Univ. of California Press, 1997.

<sup>34</sup> OLIVEROS Fortiche D., *La escuela yukpa: una mirada desde lo local a las políticas de etnoeducación en Colombia*, Tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia, 1999.

los que hay que imitar son los que no sólo ejercen el derecho a elegir el servicio educativo, sino que se convierten en empresarios y lo proveen con éxito, con eficiencia y con rentabilidad.

Todo parece un juego de espejos: estudiantes a los que se les dice hoy que son empresarios que compiten y gestionan su futuro, su destino (ver Ley 1014 de 2006 *De fomento a la cultura del emprendimiento*), y a su vez clientes del servicio educativo, y objeto a transformar por la educación, producto al que no se le reconoce sino una capacidad limitada de actuación. Familias que parecen funcionar como empresas -a la manera de Bourdieu- para reproducir su capital económico, social y cultural, y a su vez clientes del servicio educativo, usuarios dominados y administrados. Colegios públicos y maestros como empresas prestadoras del servicio que no saben a ciencia cierta si compiten por los niños, por los padres o por los recursos del Estado, y que a su vez son considerados como clientes del mismo Estado. Un Estado con dos caras: una gran empresa prestadora del servicio educativo que atiende a clientes camaleónicos -electores, usuarios, gente oportunista, ciudadanos, población en situación de riesgo, dominados, administrados, niños, padres de familia, secretarías de educación, municipios, colegios...- y que subcontrata el servicio con secretarías de educación, municipios o colegios -no importa si son públicos o privados-; o un Estado que es como un cliente que contrata servicios educativos con todos ellos. Un "producto" educativo que, a pesar de los estándares, las evaluaciones internacionales o las unidades de medida de tiempo, sigue siendo etéreo y huidizo: ¿los mismos estudiantes y sus trayectorias, la inteligencia, el conocimiento, las certificaciones, los resultados en las pruebas, las trayectorias laborales, la distinción de clase, el capital cultural o social...? Un mercado educativo que es un cuasimercado, pero también una "jerarquía" -en términos neoinstitucionales- en que se limita la elección de los clientes por parte de los prestadores del servicio, y el producto es especificado por el financiador (el Estado), no por el usuario.

[223]

El problema, en el fondo, no son los dualismos ni las fronteras entre lógicas de acción sino la forma como se organiza la circulación de los bienes y saberes en nuestra sociedad (incluyendo Estado, mercado y comunidad y sus interpenetraciones y ámbitos de cierta autonomía), a quién beneficia esa forma de organización y quién toma las decisiones en torno a ello. En últimas es lo que ya planteó Hannah Arendt<sup>35</sup> hace años, es la cuestión de si es posible seguir hablando de igualdad y de ciudadanía sin tocar el capital, si la libertad y la emancipación es más formal que real, si tiene sentido darle un trato de consumidor al ciudadano sin haber solventado el tema de la propiedad, de la desigualdad real, tanto en lo político, como en lo económico, en lo social o en lo educativo.

<sup>35</sup> ARENDT H., *La condición humana*, Barcelona, Paidós. Hannah Arendt, 1993.