

Aquest text realitza una aproximació sociològica a l'educació i a l'escola. Les dades que s'utilitzen es refereixen al País Valencià i al conjunt de l'Estat espanyol, encara que també s'inclouen anàlisis d'altres països europeus. En cap cas el llibre fa afirmacions sobre què ha de ser l'educació, com ha de ser l'escola o què han de fer els docents. Únicament pretén reflectir el que succeeix, posar un espill davant de la mirada perduda de l'*escola zombie*.

Molts estudis han fet esment de la «mort» de l'escola. Alguns, per la crisi de la legitimitat que s'anuncia des dels anys seixanta; d'altres, per la proliferació de les tecnologies de la informació i la comunicació. Ha sobreviscut l'escola als diagnòstics de mal averany o més bé es troba en una fase zenital del seu desenvolupament, més pròpia del mite caribeny? No sembla un ànima en pena, amb poses i vestimentes pretèrites? No deambula amb gest absent, ignorant allò que esdevé al seu voltant?

COL·LECCIÓ
DEPASO

ISBN: 84-95779-06-0



FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON



L'ESCOLA ZOMBIE

setimig

L'ESCOLA ZOMBIE

L'ESCOLA *ZOMBIE*

FRANCESC J. HERNÁNDEZ I DOBON

setmig

No és permesa la reproducció total o parcial d'aquest llibre, ni la compilació en un sistema informàtic, ni la traomissió en qualsevol forma o per qualsevol mitjà, ja siga electrònic, mecànic o per fotocòpia, per registre o per altres mitjans, ni el préstec, lloguer o qualsevol altra forma de cessió de l'ús de l'exemplar, sense el permís previ i per escrit dels propietaris del copyright.

Els beneficis de la venda d'aquest llibre seran cedits a l'Associació per a la Defensa de l'Ensenyament Públic i la Reforma de la Logse (www.depren.org).

© Francesc J. Hernández i Dobon, 2002
© d'aquesta edició: 7 i Mig editorial de poesia, s.l.
Dr. José González, 99 - 46600 Alzira (Valencia)
E-mail: setimig@infonegocio.com
Printed in EU - Imprés en la Unió Europea
ISBN: 84-95779-08-0
Depòsit legal: V-1489-2002

1. INTRODUCCIÓ

Aquest text realitza una aproximació sociològica a l'educació i a l'escola. Les dades que s'utilitzen es refereixen al País Valencià i al conjunt de l'Estat espanyol, encara que també s'inclouen anàlisis d'altres països europeus. En cap cas el llibre fa afirmacions sobre què ha de ser l'educació, com ha de ser l'escola o què han de fer els docents. Únicament pretén reflectir el que succeeix, posar un espill davant de la mirada perduda de l'escola zombie.

La paraula *zombie* deriva de l'expressió de la llengua africana kimbundu *n-zombi*, que s'utilitzava en els ritus del Carib per a designar una deïtat amb forma de serp i, posteriorment, un tipus de fantasma, un cadàver a qui el vodú animava. Els *zombies* o morts vivents han estat popularitzats pel cinema des dels anys 30, quan Bela Lugosi va codirigir i interpretar *White Zombie*. Des d'aleshores tota una galeria de personatges amb mirada perduda i braços allargats, amb mortalles o vestits tropicals, ha desfilat per les pantalles.

Molts estudis han fet esment de la «mort» de l'escola. Alguns, per la crisi de legitimitat que s'anuncia des dels anys seixanta; d'altres, per la proliferació de les tecnologies de la informació i la comunicació. Ha sobreviscut l'escola als diagnòstics de mal averany o més bé es troba en una fase zenital del seu desenvolupament, més pròpia del mite caribeny? No sembla un ànima en pena, amb poses i vestimentes pretèrites? No deambula amb gest absent, ignorant allò que esdevé al seu voltant?

En diversos llocs el sociòleg alemany Ulrich Beck ha utilitzat l'expressió «institucions socials zombies» per a referir-se a les que es mantenen encara que el seu cicle vital haja conclòs. Resulta aquesta metàfora idònia per a entendre l'escola actual? Aquest és el tema de les pàgines que segueixen.

2. SOBRE LES TEORIES DE L'EDUCACIÓ

L'aproximació sociològica a l'educació, a diferència de les que es poden realitzar en altres àrees de coneixement, renúncia a formular enunciats prescriptius sobre el seu objecte. No traca d'establir què ha de ser l'educació, sinó únicament descriure en què consisteix per a l'estructura social, o bé com repercuteix aquesta en aquella. Resulta previsible que el lector o la lectora dispose ja d'una certa representació sobre l'assumpte a tractar, que considerarà tan acceptable com altres que s'hi puguen adduir. Com sintetitza un text de Gimeno Sacristán, que precisament es refereix a representacions sobre el tema,

uns volen educar els seus fills i a ells mateixos per a millorar les seues condicions materials de vida; altres consideren l'educació com a valor per a una vida més digna; altres com a mitjà per a evitar la humiliació que va suposar per a ells ser analfabets i ser manipulats; altres entenen que és una oportunitat per a «relacionar-se» amb gentes d'un rang social superior al seu; algú la pot apreciar com a instrument per a mantindre els seus privilegis; altres veuen en ella l'oportunitat de gaudir del coneixement, del saber; altres la consideren com a instrument per a la productivitat econòmica; algú l'entén i la governa per a donar major coherència social a un país; altres la veuen com a oportunitat per a adoctrinar i crear fidels a les seues causes; altres aprecien en ella l'instrument per a refermar una identitat cultural determinada, imposar un idioma, difondre mites, visions del món, etc.; altres l'en-

tenen com a oportunitat per a aconseguir tot això al mateix temps; per a molts aspirants a professor és l'oportunitat de poder treballar; els especialistes del discurs la cantaran com si d'una deïtat laica es tractés i fins i tot la denigraran per trair tant d'ideal.¹

Per a considerar totes aquestes representacions (i altres més que es podrien imaginar) sobre l'educació, o més concretament sobre la seua relació amb la societat, hem de procedir a una reducció, lògicament criticable, i agrupar-les entorn de tradicions teòriques. Per tradicions teòriques s'entendrà ací conjunts, més o menys homogenis, de teories que es formulen al mateix temps en diverses àrees de coneixement i presenten un innegable «aire de família». Les tradicions teòriques tenen compromisos ontològics i epistemològics, açò és maneres de definir la realitat i el seu coneixement, diferents, la qual cosa freqüentment comporta posicions ètiques també discrepants. Per això, les tradicions teòriques representen maneres d'organitzar les idees o exemples de raonament a seguir, característiques que es refereixen clàssicament amb els termes «ideologia» i «paradigma», si bé és preferible ací prescindir d'aquests termes per quant són freqüentment emprats de manera confusa o incorrecta.

Des de l'època de la Il·lustració a Europa, encara que amb precedents clars en la Baixa Edat Mitjana i en l'època del Renaixement, dues tradicions teòriques pugnen per oferir una explicació definitiva de la relació entre l'educació i l'estructura social, les que es denominaran aquí, usant òbviament adjectius posteriors, tradició liberal i tradició socialista.²

Per a la tradició teòrica liberal, la representació de l'educació, com la de qualsevol altre àmbit social, s'estableix sobre la metàfora mercantil: la

legitimació del sistema educatiu descansaria en què els individus hi poden concórrer lliurement per a valorar els seus capitals «humans». La figura literària que correspon a aquesta tradició és el Robinson, el model de la persona aïllada que s'esforça per aconseguir un èxit que li depararà la seua iniciativa i tenacitat, el seu caràcter emprenedor. La imatge mercantil, en la mesura en què particularitza a les persones en la seua responsabilitat individual, s'adequa perfectament amb les representacions de l'educació com el «curs» que recorre un individu, un terme etimològicament vinculat amb altres, com ara «currículum» o «carrera», també freqüents en l'àmbit educatiu.

Ara bé, la demostració que invoca la representació de l'educació a partir de la metàfora mercantil condueix necessàriament a la seua refutació, per quant el cas que es pot adduir ho és precisament en virtut de la parcialitat dels beneficis que l'educació proporciona. Dit en altres termes: si l'educació es pot presentar com una inversió rendible per a algú o per a algun grup social ho és, precisament, al preu que no ho siga efectivament per a tots. En la tradició teòrica liberal subjau, per tant, la interessada confusió de la part amb el tot de què ja es mofava Marx en les pàgines del seu *Manifest*.³

Si s'ha mantingut en peu aquesta explicació, s'han ofert formulacions reiterades i, previsiblement, es continuaran adduint és, entre altres coses, perquè la manera habitual de contradir-la suposa, en cert sentit, la seua mateixa demostració. Invocar la generalitat com a procediment de refutació és precisament partir de la mateixa base teòrica amb què la tradició teòrica liberal va assolir el seu èxit històric, el triomf del liberalisme en el seu combat amb les restriccions econòmiques precedents. Per això, no empal·lideix davant de l'objecció de què *tots no guanyen* al mercat educa-

¹ J. Gimeno Sacristán: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000, p. 20.

² Les referències teòriques al·ludides en aquest llibre es troben àmpliament desenvolupades en *Aproximacions sociològiques a l'educació i Teoría crítica y educación*, Alzira, 7 i Mig, 2000 i 2001.

³ «Així com per al burgés la desaparició de la propietat de classe és la desaparició de la mateixa producció, la desaparició de la formació de classe és idèntica a la desaparició de la formació en general. La formació, la pèrdua de la qual lamenta, és per a la immensa majoria l'ensinistrament per a les màquines.» (*Manifest der kommunistischen Partei*, Berlín, Dietz Verlag, 1980, p. 42).

tiu, perquè això no significa que *tots no hi puguem fer-ho*. Per això mateix, el domini del mode de producció capitalista no queda erosionat perquè els ideals de llibertat, igualtat o fraternitat resulten tan remots avui com quan van ser invocats per la burgesia per a accedir al poder estatal. Apel·lar a la desigualtat d'oportunitats o de condicions inicials, com ha fet la tradició teòrica socialista,⁴ no socava, sinó que apuntala la metàfora mercantil. Més encara quan tal apel·lació, formulada amb el màxim grau d'indeterminació, ve a coincidir amb una ontologia dels valors, una filosofia que presta no pocs serveis a *l'aggiornamento* de les doctrines religioses.

Per a la tradició teòrica socialista, l'educació és un motor per a aconseguir la igualtat social.⁵ Procliu a metàfores ferroviàries, la locomotora de l'educació i de la cultura ha de guiar el progrés del tren social, la qual cosa permetrà superar la societat desigualitària o classista. Cal advertir que la imatge introdueix subreptíciament un concepte inert del conjunt social, necessitat de mobilització i de maquinistes, i també s'enfronta a una aporia teòrica: renúncia d'entrada a invocar una sòlida línia de crítica contra la tradició teòrica liberal, la que consisteix a demostrar que, de manera

⁴ El secretari de Política Econòmica i d'Ocupació del PSOE, Jordi Sevilla, reiterava aquesta doctrina, explicant la renovació de l'Esquerra, en el seu article «*De qué se trata*» (*El País*, 4 d'agost de 2001): «La igualtat és també un principi essencial del socialisme que avui hem d'entendre com a garantia que tots tinguen les mateixes condicions per a poder desenvolupar al màxim les seues potencialitats personals. Açò dona lloc a les polítiques redistributives i compensadores que, tant des del costat dels impostos com de la despesa pública, intenten *corregir les desigualtats en les condicions inicials* no derivades de la pròpia acció dels individus. [...] Hem d'anar més enllà de la clàssica igualtat d'oportunitats centrada en l'educació i donar pas al concepte més ampli d'igualtat de condicions perquè tot aquell que tinga quelcom que aportar a la societat no deixi de fer-ho per falta de mitjans, orientació o recursos. Cap xiquet ni cap emprenedor han de veure com la seua vida, la seua idea o el seu projecte fracassen perquè no tenen els *suports inicials necessaris*» (subratllat nostre).

⁵ «La màquina més potent» per a això, segons J. L. Rodríguez Zapatero al Parlament espanyol, 13-2-2002.

essencial, *no tots poden guanyar* en el «mercat» de l'educació; la tradició socialista redueix aquesta evidència a mera contingència i passa a argumentar en termes prescriptius.

La demostració que el sistema educatiu pot resultar un factor d'igualtat social inclou també la seua pròpia refutació, per quant procedeix amb una confusió inversa a l'anterior: la del tot amb la part. L'única generalitat que pot adduir la tradició teòrica socialista com a exemple emancipatori és precisament aquella generalitat limitada, l'alfabetització massiva anomenada escola de masses, la funció de la qual fou més aviat la de satisfer els requeriments de la primera i la segona revolució industrial i, en qualsevol cas, eixugar la crisi de legitimitació que representa el que l'educació no siga de fet un factor igualitari. Ningú no dubta dels beneficis que suposa l'alfabetització, i per això hi ha consens a prendre els seus percentatges com a component en els índexs de desenvolupament humà, però ningú no confia que la seua generalitat pogués estendre's a tots els nivells educatius. La mateixa Declaració Universal de Drets Humans es mostra condescendent en aquest punt.⁶ I a l'inrevés. La refutació de la tradició socialista, a partir de la tan reiterada com anodina apologia liberal de l'individu abstracte enfront de l'Estat, s'esforça tant més inútilment per naturalitzar les relacions històriques, com més ha de dissimular el compromís de l'Estat amb les decisions administratives que afavoreixen a la classe superior, i per tant més indirectament argumenta a favor de la necessària igualació social.

⁶ L'article 26.1 de la Declaració Universal de Drets Humans ofereix tres determinacions de l'«educació»: la instrucció elemental i fonamental, la instrucció tècnica i professional i els estudis superiors. Si bé «tota persona té dret a l'educació», de la primera determinació s'afirma que ha de ser «obligatòria»; de la segona, «generalitzada», i de la tercera, únicament, que «el seu accés» serà igual, en funció dels mèrits. El text literal és: «Tota persona té dret a l'educació. L'educació ha de ser gratuïta, almenys pel que fa a la instrucció elemental i fonamental. La instrucció elemental serà obligatòria. La instrucció tècnica i professional haurà de ser generalitzada; l'accés als estudis superiors serà igual per a tots, en funció dels mèrits respectius.» Sobre l'escolàstica dels termes intermedis vegeu el capítol seré.

Recapitem. Les dues tradicions teòriques que pugnen en la Modernitat per explicar l'educació encadenen mútuament les seues demostracions i refutacions. Açò planteja a l'argumentació un dilema, d'alguna manera anàleg al que va percebre Kant per a la filosofia burgesa de la seua època. El filòsof prussià pretenia superar dos corrents filosòfics contraris, el racionalisme i l'empirisime, les demostracions i refutacions dels quals també s'encadenaven mútuament. La pretesa universalitat de la primera, la filosofia racionalista, fundada en la lògica deductiva, i la suposada necessitat de la segona, la filosofia empirista, avalada per la relació amb l'experiència, es tornaven particularitat i contingència tan prompte col·lidien les seues pretensions de científicitat. Kant, conscient que havia de buscar un punt de suport a la seua argumentació que evités partir d'un dels corrents enfrontats, va optar per assajar una indagació sobre les condicions de possibilitat del coneixement científic. El seu «gir copernicà» consisteix a deduir com hauria de ser el coneixement humà perquè fora possible allò que reputa com a cert (la matemàtica euclidiana i la física newtoniana) i com hauria de ser també perquè no es constituís com a ciència allò que resulta terreny d'especulacions sense fi (la metafísica dogmàtica). La seua crítica es presenta doncs com una «hipòtesi apodíctica», com una suposició necessària. Seria possible assajar una maniobra argumental semblant a l'argúcia kantiana per a l'aproximació sociològica a l'educació? Aquesta indagació per les condicions de possibilitat serà el fil conductor del text següent.

L'argument que s'exposarà es pot sintetitzar així: Si la tradició teòrica liberal ha reiterat la metàfora mercantil aplicada a l'educació és perquè, d'alguna manera, aquesta ha de representar una oportunitat exclusiva d'inversió rendible i efectivament la representa, almenys per a aquella porció social que podríem denominar classe superior. Si la tradició teòrica socialista ha repetit la metàfora progressista i l'ideal igualitari és perquè, en cert sentit, l'educació gaudeix d'una certa universalitat, l'anomenada «escola de masses», que es pot entendre com a segona condició de possibilitat, en tant que preserva a l'educació d'una eventual crisi de legitimitat que succeís arran de la primera condició. Dit en altres termes: Perquè

s'establís la primera condició de possibilitat -la inversió rendible- no seria prou amb què s'implantés administrativament una segmentació que operés efectes classistes, sinó que es precisaria a més que fóra normalitzat lògicament el conjunt de paradoxes que s'hi derivarien. Quan aquestes es tornessen insuportables o s'acumulessen les evidències que els procediments administratius beneficien la classe superior, hauria de redoblar-se l'esforç de normalització i buscar recursos per a eixugar la reaparició cíclica de la crisi de legitimitat. D'això en tractarem.

3. SOBRE LA CORRELACIÓ ENTRE CLASSES I NIVELLS EDUCATIUS

En aquest capítol es tracta de posar les primeres premisses en la indagació de les *condicions de possibilitat* de què l'educació represente una oportunitat exclusiva d'inversió rendible per a la classe superior. Aquesta indagació ha de començar, doncs, establint que efectivament l'educació representa tal oportunitat, tasca que ha de sortejar no poques dificultats. La primera és, sens dubte, la mateixa definició de la noció de «classe».

Es deu al marxisme la introducció, no exempra de problemes, del concepte de classe en l'anàlisi social. Marx va prendre de l'Economia Política anterior la classificació social en funció dels factors de la producció (la terra, el capital i el treball) i va atribuir a les classes «consciència i voluntat» en el drama històric, convertit en la representació d'una lluita en la qual la reducció a dos contendents, burgesia i proletariat, anunciava el trànsit a una societat igualitària. El mateix Marx va introduir severes modificacions a aquest esquema, popularitzat per les reedicions del seu *Manifest* de 1848, tant en els seus escrits històrics, com en la redacció d'allò que considerava estrictament la seua obra, on gradualment s'orienta a descripcions del conflicte no en termes d'agrupacions d'individus, sinó de la pugna entre una potència impersonal (el capital que s'autovalora, el «treball mort») i els portadors de força de treball, del «treball viu», que és «subsumida» per aquella potència. Aquestes correccions a la teoria van ser més prompte ignorades per la tradició marxista, la qual va utilitzar àmpliament la reduc-

ció del *Manifest* en la seua actuació política no exempta de redemptorisme. D'altra banda, la sociologia funcionalista es va aplicar a oferir una aproximació subjectiva de les classes, en el doble sentit de recuperar una teoria de l'acció «racional»¹ per a superar el determinisme marxista i fonamentar l'adscripció dels individus a les classes en funció de factors no objectius.

Doncs bé, sense necessitat de tercerejar en la qüestió sociològica de les classes, s'entendrà ací que la classe social ve determinada per la relació amb el procés productiu (amb l'autovaloració del capital, diria el marxisme), la qual cosa té a veure, almenys, amb la posició al mercat de treball, amb les condicions laborals i amb els nivells salarials.

És possible arregar evidències empíriques de què les posicions més favorables al mercat de treball, les millors condicions laborals i els volums d'ingressos més elevats, és a dir, aquells elements definitoris d'una classe superior, es correlacionen amb la disposició de nivells educatius superiors. A la taula 3.1 es recullen algunes dades sobre posició al mercat de treball i condicions laborals, segons els nivells educatius, referits a la població espanyola. Les dues primeres files es refereixen a la taxa d'activitat, és a dir, la proporció de persones actives respecte del conjunt de persones en edat laboral, i a la taxa d'ocupació, definida ací com la proporció de persones ocupades (actives, no aturades) respecte de les persones en edat laboral.² La resta de files recull una sèrie d'índexs definits en l'enquesta de Qualitat de Vida en el Treball: l'índex de qualitat de vida en el treball, l'índex de condicions de treball, l'índex d'orgull en el treball i l'invers de l'índex d'alienació en el treball.³

¹ Que es basa en la sociologia «comprendiva» de Max Weber, al seu torn inspirada per la teoria de l'acció de l'idealisme filosòfic alemany, que li arriba per la polèmica entorn de les «ciències de l'esperit» patrocinada per la dreta hegeliana.

² Habitualment la taxa d'ocupació es defineix respecte a les persones actives; no obstant, com que les persones amb nivells educatius inferiors presenten taxes d'activitat menors, el resultat de calcular les taxes d'ocupació respecte de les proporcions de persones actives emmascara la tendència global.

³ Durant els anys 1999 i 2000 el Ministeri de Treball i Assumptes Socials va elaborar l'enquesta de Qualitat de Vida en el Treball que estableix quatre índexs: a) l'índex

TAULA 3.1

Taxes d'activitat i ocupació* i índexs de qualitat de vida en el treball
(Població espanyola en edat laboral, 1998 i 2000)

	Total	E0	E1	E2	E3
T. Activitat	50,02	18,13	40,69	60,69	77,19
T. Ocupació*	40,93	14,30	34,06	48,52	65,35
I. Qualitat	4,85	4,07	4,54	4,78	5,51
I. Condicions	6,06	5,80	5,75	5,99	6,60
I. Orgull	6,22	5,70	5,79	6,18	6,89
I. inv. Alienació	7,94	7,11	7,51	7,80	8,78

* Taxa d'ocupació sobre població en edat laboral. E0: sense estudis primaris conclousos; E1: estudis primaris; E2: estudis secundaris; E3: estudis terciaris.

Fonts: INE: EPA 1998 i MTAS: *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2000*. Ed. CD, Madrid, MTAS.

Les dades de l'enquesta de Població Activa (EPA) mostren clarament que les proporcions de persones actives i ocupades respecte de la població en edat laboral augmenten amb el nivell d'estudis. Als nivells més baixos

general de qualitat de vida en el treball, en el qual les persones enquestades atorguen una qualificació de zero a deu punts sobre la seua ocupació; b) l'índex de condicions de treball, que recull opinions sobre diverses qüestions i circumstàncies en què es realitza el treball, com, per exemple, el treball subordinat o no al ritme d'una màquina, el treball en equip, la realització de treball nocturn i/o per torns, el temps de desplaçament al lloc de treball, l'avorriment de la tasca, l'esforç físic, etc.; c) l'índex d'orgull en el treball té en compte variables com ara la utilitat que es troba en el treball, el benefici per a la societat, l'orgull de treballar per a l'empresa i de realitzar l'activitat concreta, i la identificació amb els problemes de l'empresa; d) l'índex d'alienació al lloc de treball (l'invers dels quals es recull en la taula anterior) s'elabora prenent en consideració l'interés dels entrevistats per canviar de treball, l'avorriment de la tasca, la distracció, el que la tasca no sembla atractiva ni interessant, que no es partitipe en les decisions que s'adopten sobre els tasques, que no es permet opinar sobre el treball, que els suggeriments no siguen valorats i que es desconegea l'organigrama i els objectius de l'empresa.

els correspon major inactivitat, desocupació i, previsiblement, precarietat. També les dades de l'Enquesta de Qualitat de Vida en el Treball permeten apreciar valors superiors en els distints índexs (qualitat de vida en el treball, condicions de treball, orgull en el treball i l'invers de l'índex d'alienació en el treball) a mesura que s'eleva el nivell d'estudis.

La mateixa correlació es pot esperar dels nivells salarials, assumpte al qual es poden realitzar diverses aproximacions estadístiques basades en les despeses.⁴ L'Enquesta de Pressuposts Familiars (que serà considerada amb més atenció més endavant) estableix que la despesa familiar és major en el cas que el sustentador principal dispose d'un nivell d'estudis superior. També s'aprecia una correlació entre els nivells d'estudis finalitzats i la disposició d'un habitatge amb un valor cadastral major, la qual cosa indica, òbviament, major poder adquisitiu. Per exemple, l'estudi dels 87 barris de València, ciutat que compta amb uns 750.000 habitants, presenta correlacions lineals molt altes entre un indicador socioeconòmic basat en la mitjana dels valors cadastrals dels habitatges de cada barri i el percentatge de població major de 24 anys amb estudis terciaris (0,86) o l'invers de la població major de 17 únicament amb estudis primaris (0,85).⁵

S'han adduït diversos arguments per a justificar la correlació entre pertinença a la classe superior i nivells educatius més elevats. En la tradició teòrica liberal s'argumenta que aquells individus que van invertir més en la seua formació és lògic que ocupen llocs més privilegiats en el procés productiu i siguen remunerats amb salaris més elevats. Nivells educatius

⁴ Segons l'enquesta CHEERS, els sous dels titulats universitaris espanyols superen en més d'un 50% els dels graduats en secundària (*Capital humano*, núm. 13, octubre 2001, p. 7).

⁵ Les dades de la proporció de població amb estudis terciaris o persones majors de 17 anys amb estudis primaris en cada barri apareixen en el Padró Municipal (1996), publicat per l'Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València. El càlcul del valor cadastral mitjà de cada barri es publica en els Anuaris Estadístics municipals a partir dels càlculs per a recaptar l'impost de béns immobles.

superiors assenyalarien individus més capaços per a ocupar llocs de responsabilitat, convenientment pagats. Fins i tot s'ha postulat que la legitimitat del sistema educatiu descansaria precisament a servir per a l'expedició d'acreditacions que facilitassen la contractació empresarial (credencialisme).

Siga com siga, ni el credencialisme ni les teories formulades en la tradició liberal semblen poder explicar un fet destacat: Només amb una extrema violència els arguments adduïts per a naturalitzar la relació entre posició de classe i nivell d'estudis (evidenciada anteriorment) poden justificar que aquesta es pretenga projectar també a la següent generació. És a dir, cap argument que intente justificar la correlació entre posició de classe i nivell d'estudis d'una persona sembla vàlid per a explicar que els seus fills o filles tinguen determinada la seua expectativa d'estudi, llevat que apel·lem als procediments de reproducció de les relacions classistes. Aquesta és l'anomalia⁶ de la tradició liberal. La qüestió no és només que els nivells educatius s'associen amb la *producció* de desigualtats, sinó que, com veurem, semblen vinculades a la seua *reproducció*.

Així doncs, establida la correlació entre nivells d'estudis i posició de classe, encara és necessari fixar dues premisses més. La primera, que es tractarà en aquest capítol, consisteix a establir que *les expectatives de nivell d'estudis a aconseguir també presenten un caire classista*. La segona, que la classe superior *inverteix* més en educació. Després d'establir ambdues conclusions parcials estarem en disposició d'extraure la conclusió anunciada: Si la classe superior té majors expectatives que els seus fills i filles aconseguen nivells d'estudis més elevats, i fins i tot aquests es declaren predisposats a fer-ho, i *hi inverteix*, és perquè *es donen les condicions perquè aquesta iniciativa resulte rendible*. És a dir, no es tracta tant de determinar fins a

⁶ En la seua clàssica anàlisi de l'estructura de les revolucions científiques, T. S. Kuhn va introduir l'incertada distinció entre enigmes i anomalies. La comunitat científica, seguint determinat paradigma, s'apresta a resoldre enigmes; les anomalies vindrien a qüestionar el propi paradigma.

quin punt la correlació entre indicadors de classe superior i nivells educatius més elevats es pot traduir en el fet que aquests representen un factor de la producció d'aquella, quant d'establir de quina manera aquella vinculació és una base ferma (probablement no l'única) sobre la qual la classe superior pretén reproduir el seu domini i per a això, entre altres coses, efectuarà una inversió en educació que estima rendible.

Com era d'esperar, la majoria de les persones alberguen el desig de que els seus fills o filles cursen estudis universitaris. No obstant això, les enquestes mostren que aquest desig presenta un cert caire classista. I si atenem no el mer desig, sinó a l'expectativa, açò és a la creença d'aconseguir efectivament allò desitjat, la variació dels resultats segons el nivell d'estudis (i, per tant, la classe social) resulta ja més que notable. A la taula 3.2 s'arplega l'elaboració de les dades procedents de l'enquesta de Condicions de Vida realitzada per l'Institut Valencià d'Estadística en 1995. Les files superiors es refereixen al desig que els fills o filles propis cursen estudis universitaris; les files inferiors recullen les dades relatives a les expectatives. L'última fila recull la distància entre els desigs i les expectatives, significativament majors per als subgrups amb menors nivell d'estudis.

Els percentatges de «desig» oscil·len entre el 69% en el cas de persones analfabetes i el 94% en el de persones amb estudis universitaris de segon cicle. Com aconsellava P. Bourdieu, també cal prestar atenció a la distribució de les respostes «ns/nc»: cal advertir que els majors índexs de persones indiferents o que no saben o no contesten es donen entre les persones sense estudis primaris conclosos. La diferència en les expectatives és major que la del desig. Oscil·la entre el 86% de les persones amb estudis universitaris de segon cicle i el 16% de les persones de les persones analfabetes. Per a aquest grup, la diferència entre el desig i l'expectativa és superior al 50% i es redueix a un 7% per a les persones amb una llicenciatura universitària.

Cal advertir de la notable desconfiança que manifesta la taula anterior. Moltes persones no esperen rebre del sistema educatiu allò que desitjarien. La diferència entre el desig i l'expectativa pràcticament arriba al 30% per al conjunt de la població, proporció que s'incrementa en el cas

dels grups amb menors nivells educatius que es corresponen, com vam veure anteriorment, amb la classe inferior.

TAULA 3.2
Diferència entre desigs i expectatives sobre la possibilitat que els fills i filles realitzen estudis universitaris

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Dimensió	100	3,58	11,06	11,74	17,37	47,34	5,11	3,81
<i>(Desig) Desitja que els seus fills vagen o hogen anat a la universitat...</i>								
a) Sí, molt	60,25	43,43	44,10	60,07	68,89	60,83	64,19	71,68
b) Sí	26,06	26,21	29,90	25,34	21,80	26,77	29,71	22,58
a) + b)	86,31	69,63	74,00	85,40	90,69	87,60	93,90	94,27
c) Indiferent	4,54	9,15	9,04	5,13	4,04	3,83	0,91	1,36
ns/nc	9,15	21,21	16,96	9,47	5,27	8,58	5,20	4,37
<i>(Expectativa) Creu que els seus fills podran anar a la universitat?</i>								
Contesten	73,14	39,67	42,76	54,67	74,92	84,36	85,21	86,12
a) Sí, segur	23,99	13,54	15,86	18,37	21,85	22,93	37,91	54,19
b) Sí, però...	33,29	2,45	14,70	31,32	35,28	36,18	34,76	32,37
a) + b)	57,28	15,99	30,56	49,69	57,12	59,11	72,67	86,56
c) Insegur	19,58	14,41	14,20	18,96	21,45	21,44	14,74	6,98
d) Improbable	4,82	14,90	10,78	6,92	5,28	3,78	3,80	0,00
e) Dificil	3,71	18,14	18,68	6,73	3,78	1,52	1,01	0,00
ns/nc	14,61	36,55	25,78	17,71	12,37	14,15	7,78	6,46
Diferència	29,02	53,64	43,44	35,71	33,57	28,49	21,23	7,71

E0.1: persones analfabetes; E0.2: persones sense estudis primaris; E0.3: persones sense estudis primaris finalitzats; E3.1: persones amb estudis universitaris de primer cicle; E3.2: persones amb estudis universitaris de segon o tercer cicle. *Dimensió*: estimació de la grandària de cada subgrup; *Desig*: sí, molt: sí, ho considere molt desitjable; *sí*: sí, ho considere desitjable; *indiferent*: m'és indiferent. *Expectativa*: *sí, segur*: sí, segur; *sí, però...*: sí, però només si són bons estudiants; *insegur*: no estic segur; *improbable*: ho veig poc probable; *dificil*: ho considere molt difícil. Font: Institut Valencià d'Estadística: *Enquesta de Condicions de Vida 1995*, València, Generalitat Valenciana, 1996, p. 73.

Els resultats de les enquestes realitzades per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE) referides al conjunt de la població espanyola vénen a coincidir amb les dades analitzades anteriorment, a propòsit de les expectatives de la classe superior. Com pot comprovar-se a les taules 3.3 i 3.4, els nivells d'estudis més elevats dels pares i de les mares, que correlacionen amb una posició de classe superior, tenen majors expectatives sobre el nivell d'estudi que aconseguiran els fills i aquests ho tenen assumit també a una edat notablement primerenca. La taula 3.3 recull els resultats d'una enquesta a pares i mares, desagregats segons el seu nivell d'estudis i l'edat dels seus fills i filles. La taula 3.4 presenta els resultats d'una enquesta als fills i filles, desagregats segons el nivell d'estudis dels seus pares i mares i la seua edat.

A cap instància preocupada per la Qualitat i l'Avaluació educativa semblen trobar en excés escandalosos els resultats anteriors. Cal advertir, per citar només un dels molts exemples que es poden deduir de les taules, que, en el grup dels pares i mares sense estudis de fills i filles de dotze anys (amb tota l'Educació Secundària per davant!), ja el 66,6% declara no tenir expectatives que arriben a cursar l'educació superior. En el cas de progenitors amb estudis superiors, menys d'un 2% declara no tenir expectatives que els fills i filles conclouen els seus estudis universitaris. La desproporció entre un grup i un altre és aclaparadora. Un altre exemple: en el cas dels pares i mares de fills i filles de 16 anys, una edat pròxima a l'ingrés a la universitat, només un 46,2% dels pares i mares sense estudis té expectatives que els seus fills o filles aconseguen els estudis superiors, percentatge que es duplica fins a arribar al 94,8% en el cas de pares o mares universitaris. No s'hauria d'incloure com a indicador de la Qualitat d'un sistema educatiu el que fora capaç de generar expectatives d'estudis per als xiquets o les xiquetes amb absoluta independència dels nivells d'estudis que van poder aconseguir els seus pares o mares o de la seua situació econòmica?

Cal advertir, i aquesta també és una conclusió notable de les taules anteriors, que les expectatives manifestades pels xiquets i xiquetes vénen a coincidir prou amb les expressades pels seus pares i mares, marcades,

TAULA 3.3

Expectatives del nivell màxim d'estudis que tenen els pares, respecte del seu propi nivell d'estudis (en percentatges horitzontals)

<i>Estudis pares</i>	<i>Edat alumnes</i>	<i>Est. obligatoris</i>	<i>Batsàllevat o FP</i>	<i>Estudis terciaris</i>
E0.1 i E0.2	8 anys	20,2	36,2	43,6
	12 anys	21,5	44,9	33,7
	14 anys	27,8	43,3	28,9
	16 anys	4,6	49,2	46,2
E0.3 i E1	8 anys	4,2	24,2	71,6
	12 anys	4,5	32,7	62,8
	14 anys	8,5	38,4	53,1
	16 anys	1,8	35,1	63,2
E2	8 anys	0,2	5,1	94,7
	12 anys	0,6	10,6	88,8
	14 anys	1,4	18,6	80,0
	16 anys	0,4	15,6	84,0
E3	8 anys	0,0	0,5	99,5
	12 anys	0,5	1,4	98,1
	14 anys	0,2	4,5	85,3
	16 anys	0,2	5,0	94,8

com hem vist, pel caire classista. Fins i tot, la mateixa distribució de la columna «sense opinió» presenta valors superiors per a cada edat en el cas dels fills i les filles de progenitors amb menors nivells educatius. Els fills i filles de persones amb estudis superiors, situació que correlacionava amb una classe superior referida a una posició més favorable en el procés productiu, contesten amb major determinació i presenten expectatives superiors. Per exemple, només un 80% dels xiquets i xiquetes de 14 anys amb progenitors sense estudis té una opinió formada i d'ells, només un de cada quatre té expectativa de cursar estudis superiors; en el cas de fills i filles

de progenitors universitaris, la proporció d'aquells que no contesten es redueix a una tercera part i la d'aquells que esperen arribar a la universitat es triplica respecte dels descendents de persones sense estudis (més endavant es comentarà com aquestes expectatives estan correlacionades amb el rendiment).

TAULA 3.4

Expectatives del nivell màxim d'estudis que tenen els fills, respecte del nivell d'estudis dels seus pares (en percentatges horitzontals)

Estudis pares	Edat alumnes	Sense opinió	Estudis obligatoris	Batslletat o FP	Estudis terciaris
E0.1 i E0.2	12 anys	47,1	31,1	6,8	15,0
	14 anys	19,9	35,4	22,9	21,8
	16 anys	12,3	17,0	37,4	33,3
E0.3 i E1	12 anys	45,6	11,3	7,2	35,9
	14 anys	12,8	19,7	23,2	44,3
	16 anys	7,6	6,3	35,7	50,4
E2	12 anys	39,9	5,9	6,7	47,5
	14 anys	9,6	9,5	18,9	62,1
	16 anys	5,3	2,9	24,6	67,2
E3	12 anys	30,5	4,4	3,2	61,9
	14 anys	7,0	3,1	6,9	83,0
	16 anys	5,0	1,2	8,5	85,3

Font: INCE: *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, MEC, 2000, pp. 155-156.

L'Enquesta de Condicions de Vida de 1995 realitzada per la Generalitat Valenciana, esmentada anteriorment, recull una interessant qüestió sobre si la prolongació dels estudis dels joves es considera una inversió o bé una despesa, ja siga per a adquirir cultura o determinada per la desocupació juvenil. L'elaboració dels resultats s'ofereix a les taules 3.5 i 3.6, on es contempla la relació amb l'activitat i els nivells d'estudis.

TAULA 3.5

El fet que els joves estudien molts anys és sobretot... (I)

País Valencià, 1995

	Total	Actius	Ocupats	Desocup. (1)	Desocup. (2)	Inactius
Dimensió	100,0%	54,7%	42,1%	3,0%	9,6%	45,3%
Inversió	44,9%	46,0%	48,0%	41,5%	38,8%	43,6%
Cultura	21,2%	21,4%	21,5%	17,2%	21,9%	21,0%
Necessitat	29,8%	29,8%	27,5%	37,8%	37,2%	29,8%
ns/nc	4,1%	2,9%	3,0%	3,6%	2,1%	5,7%

Desocup. (1): Desocupats que busquen la primera ocupació; *Desocup. (2)*: Desocupats que han treballat anteriorment; *Inversió*: una inversió per al futur; *Cultura*: una forma d'adquirir cultura; *Necessitat*: una necessitat, perquè no hi ha treball per als joves.

TAULA 3.6

El fet que els joves estudien molts anys és sobretot... (II)

País Valencià, 1995

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Dimensió	100,0%	3,6%	11,1%	11,7%	17,4%	47,3%	5,1%	3,8%
Inversió	44,9%	29,6%	41,7%	40,8%	46,9%	45,0%	58,4%	53,8%
Cultura	21,2%	13,8%	18,0%	22,6%	21,0%	23,1%	13,3%	20,8%
Necessitat	29,8%	41,4%	33,0%	32,6%	28,9%	29,0%	24,7%	21,2%
ns/nc	4,1%	15,2%	7,4%	4,0%	3,3%	2,9%	3,6%	4,2%

Font: *Enquesta de Condicions de Vida*, pp. 73 i 77.

En el cas de la relació amb l'activitat, es manifesta la paura ja indicada anteriorment: els ocupats, seguits dels actius, són els subgrups que s'inclinen més a considerar l'estudi durant molts anys de la joventut una inversió. Les persones desocupades ofereixen percentatges més elevats en l'opció «necessitat», i són, significativament, els aturats que busquen una

primera ocupació, en bona mesura joves que han abandonat recentment el sistema educatiu, aquells que menys s'inclinen a pensar que la llarga escolarització és un mitjà per a aconseguir cultura. En el cas de la taula 3.6, on els resultats es detallen segons el nivell d'estudis de la persona enquestada, es pot comprovar com a la resposta «inversió» s'inclinen les persones amb estudis superiors, que dupliquen el percentatge de les persones analfabetes. Són aquestes, junt amb la resta de subgrups sense estudis primaris, els subgrups que ofereixen un percentatge major en la resposta «necessitat».

Ara bé, cap plantejar la qüestió de si aquestes expectatives, que segons les enquestes tenen un clar caire classista, realment es compleixen. Les dades disponibles s'han d'interpretar precisament en aquest sentit. En el curs 2000/2001, la Universitat de València comptava 50.102 estudiants. El nombre dels que tenien progenitors amb estudis universitaris era de 12.165 (el pare) i 8.741 (la mare).⁷ Com pot donar-se el cas que un estudiant tinga pare i mare amb estudis superiors, podem establir que la probabilitat que un estudiant universitari tinga un progenitor (pare o mare) amb estudis superiors oscil·la entre 24,28% i 41,72% (segons es considere la quantitat major o la suma d'ambdues). Aquest percentatge s'ha de comparar amb la proporció de població valenciana amb estudis universitaris, considerant lògicament els estrats d'edat que poden correspondre als progenitors dels estudiants universitaris. Segons l'EPA, només el 7,25% de la població valenciana major de 45 anys disposa d'estudis superiors, per la qual cosa la probabilitat que una persona tinga progenitors amb una titulació universitària és entre 3,3 i 5,7 vegades superior per als estudiants universitaris que per al conjunt de la població. I això, prenent com a referència tot l'alumnat universitari. Si fem servir les dades de carreres tradicionalment prestigioses, l'exercici de les quals està custodiat per col·legis professionals, com ara Medicina, Farmàcia o Dret, els per-

⁷ Les dades sobre estudis dels pares i les mares poden consultar-se en la web de la Universitat de València, www.uv.es.

centatges de progenitors universitaris són molt més elevats. En les Facultats esmentades, els progenitors universitaris oscil·len (segons considerem el pare o la suma de pares i mares) entre el 47,11% i el 83,74% (Medicina), el 40,94% i el 71,90% (Farmàcia), i el 29,58% i el 49,29% (Dret), la qual cosa suposa una probabilitat equivalent d'entre 6,5 i 11,5 (Medicina), 5,6 i 9,9 (Farmàcia) i 4,0 i 6,8 (Dret) vegades superior a la de la població valenciana en general. També en una proporció notable, uns 2/3 del total, el nivell d'estudis de la parella sol ser el superior en el cas de les persones universitàries.⁸

⁸ Segons l'enquesta CHEERS, cit. *Capital humano*, núm. 14, novembre 2001, p. 6.

4. SOBRE LA INVERSIÓ EDUCATIVA DE LA CLASSE SUPERIOR

Recapitem breument l'argumentació. En el capítol segon es reduïen les explicacions habituals sobre la relació entre educació i estructura social a dues tradicions teòriques, la liberal i la socialista. Davant del mutu encaïenament de les seues demostracions i refutacions s'optava per realitzar una indagació sobre les condicions de possibilitat d'aquelles representacions («transcendental», en el sentit kantian). En el cas de la noció mercantil de l'educació, difosa per la tradició liberal, és clar que la seua condició de possibilitat és que represente una oportunitat d'inversió rendible per a la classe superior (més endavant es prosseguirà l'argument sobre la condició de possibilitat de la representació de la tradició teòrica socialista). S'ha ofert una definició habitual de classe, relacionada amb el procés productiu, i s'ha constatat la correlació entre aquella i els nivells educatius aconseguits. També s'ha mostrat com les expectatives es corresponen amb la classe i el nivell educatiu, i que les expectatives semblen complir-se si atenem a les proporcions de progenitors universitaris. Ara bé, perquè es produeca una *inversió* no cal només que es dispose d'una certa expectativa raonable; cal que, coherentment, hom gaste diners (s'hi «inverteisca»). En aquest capítol es tracta de veure com les classes socials, que es corresponen amb nivells educatius i amb expectatives respecte als estudis de fills i filles diferents, gasten o inverteixen porcions distintes de les seues rendes en ensenyament.

De manera coherent amb allò que s'ha declarat, les llars amb ingressos superiors o aquells en què el sustentador principal disposa d'estudis superiors dediquen una porció major (en termes absoluts i relatius) del seu pressupost familiar al capítol educatiu. L'Enquesta Contínua de Pressuposts Familiars, que elabora l'Institut Nacional d'Estadística (INE), és clara respecte d'això, com es pot apreciar a la taula 4.1. En ella es recull la despesa total (ja convertida a euros) de les llars i de les persones (columnes a l'esquerra), en general, segons el nivell d'estudis del sustentador principal de la llar i segons els ingressos monetaris nets mensuals regulars de la llar. La columna indicada amb la lletra A presenta un índex elaborat a partir d'atribuir el valor 100 a la mitjana general. Així, pot veure's que la despesa per persona mitjana oscil·la entre el 83% i el 169%, segons els grups educatius, i entre el 68% i el 203% atenent a les agrupacions d'ingressos. La columna següent (la B) recull la dada del percentatge del pressupost familiar dedicat al capítol d'ensenyament (no s'inclouen altres béns culturals, com ara cinema o teatre), tal com el proporciona l'INE. A la columna següent (C) es calcula la quantitat monetària que el percentatge representa respecte de les despeses totals de la llar i, finalment, a la columna de la dreta (la D) es presenta un nou índex, atribuint el valor 100 a la mitjana de despesa per llar en educació. Com s'hi pot veure, la despesa per llar en ensenyament oscil·la entre el 36% i el 344% de la mitjana per al cas dels nivells educatius, i entre el 15% i el 669% per als nivells d'ingressos monetaris.

La conclusió que cal extraure de l'observació de les distintes columnes és clara: A nivells d'ingressos i d'estudis superiors, és a dir, a una classe superior, li correspon una major inversió en educació, no sols en termes absoluts (columna C), sinó també en termes relatius, tant respecte al conjunt de capítols del pressupost (columna B), com en establir la comparació amb els diferents subgrups (columna D). Per posar alguns exemples que el lector o la lectora podrà completar. Mentre la mitjana de «despesa» en educació en aquelles llars on el sustentador principal és una persona sense estudis o amb estudis primaris representa el 0,7% del conjunt del pressupost familiar, en aquelles llars on el sustentador principal va concloure estudis de llicenciatura o doctorat la porció es fa més de quatre

TAULA 4.1

Percentatge que representa el grup de despeses d'ensenyament sobre el conjunt de despeses del pressupost familiar

	Despesa total (euros)		A	B % despesa en ensenyament	C despesa (euros)	D
	Llar	Persona				
Mitjana espanyola	17.473,83	5.398,89	100,00	1,51	263,85	100,00
Nivell d'estudis del sustentador principal						
E0 i E1	13.804,65	4.482,95	83,03	0,7	96,63	36,62
E2.1	18.052,00	5.051,51	93,57	1,5	270,78	102,62
E2.2	21.487,99	6.362,92	117,86	1,9	408,27	154,73
E2.3	21.649,66	6.382,75	118,22	1,7	368,04	139,49
E3.1	25.265,95	7.804,14	144,55	2,8	707,45	268,12
E3.2 i E3.3	30.272,98	9.132,98	169,16	3	908,19	344,20
Ingressos monetaris nets mensuals regulars de la llar						
Fins a 390,66	6.688,06	3.709,45	68,71	0,6	40,13	15,21
390,66 a 781,32	10.892,74	4.030,39	74,65	0,6	65,36	24,77
781,32 a 1.171,97	16.286,23	4.787,06	88,67	1,1	179,15	67,90
1.171,98 a 1.562,63	20.757,76	5.675,96	105,13	1,4	290,61	110,14
1.562,64 a 1.953,29	24.360,22	6.491,53	120,24	1,7	414,12	156,95
1.953,30 a 2.343,95	28.566,11	7.243,40	134,16	2,2	628,45	238,18
2.343,95 a 3.906,58	34.552,19	8.750,14	162,07	2,9	1.002,01	379,76
Més de 3.906,58	46.482,28	11.011,14	203,95	3,8	1.766,33	669,43

E2.1: Educació Secundària de primer cicle; E2.2: Educació secundària de segon cicle; E2.3: Estudis superiors, no universitaris. E3.1: Estudis superiors de primer cicle; E3.2: Estudis superiors de segon cicle. E3.3: Estudis superiors de tercer cicle A: relació respecte de la mitjana (mitjana espanyola persona = 100,00); B: % de despesa en ensenyament; C: equivalència en euros del percentatge B; D: relació respecte de la mitjana d'ensenyament (mitjana espanyola llar = 100,00). Font: INE: *Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. Base 1997. Primeros resultados 1998*, Madrid, INE, 1998, taules A.7, A.11, A.19 i A.21.

vegades major (el 3%), i el que per a aquells suposava una mitjana de menys de 100 euros mensuals per llar (aproximadament un terç de la mitjana) per als altres suposa més de 900, pràcticament deu vegades més. En el cas de la fila corresponent al nivell d'ingressos menor (inferior a 390,66 euros), la proporció dedicada al capítol d'ensenyament en el pressupost representa un 0,6%, la qual cosa equiva a uns 40 euros al mes per llar; a les llars amb ingressos mensuals mitjans regulars superiors a 3.906,58 euros, el percentatge es multiplica per més de sis (3,8), la qual cosa representa uns 1.766,33 euros com a mitjana per llar i mes, és a dir una proporció 44 vegades superior respecte del grup inferior. També les famílies que arriben a final de mes «amb molta facilitat» dediquen una part major del seu pressupost (el 2,64%) al capítol d'ensenyament que aquelles altres que arriben a final de mes «amb molta dificultat» (l'1,22%), les quals, lògicament, manegen pressuposts menors.¹

¹ Dades del 4t trimestre de 1999, disponibles en la web de l'INE.

5. SOBRE LA DOBLE XARXA: EDUCACIÓ UNIVERSITÀRIA/ FORMACIÓ PROFESSIONAL

L'argumentació precedent ha mostrat de manera plausible que la classe superior inverteix en educació, açò és, alberga expectatives majors respecte que els seus fills i filles aconseguen estudis universitaris i hi dedica porcions majors, tant en termes absoluts com relatius, dels seus pressuposts familiars a aquest fi. Si aquest és el cas, podem deduir que el sistema educatiu estarà disposat de manera tal que produeca la rendibilitat esperada; en cas contrari hauríem de suposar que la classe superior s'equivoca en el destí que assigna a un volum considerable de diners, la qual cosa no sembla excessivament probable.

Perquè el sistema educatiu proporcione una oportunitat d'inversió rendible a la classe superior hauria d'estar disposat, com efectivament ho està, segons una doble divisió: dues «xarxes» i dues «titularitats». Dues «xarxes» per quant l'accés als estudis universitaris no podria ser general, amb la qual cosa es precisaria un itinerari alternatiu, la formació professional; dues «titularitats», ja que farien falta centres de titularitat privada on pugua realitzar-se la inversió rendible. La doble xarxa universitat/formació professional, i la doble titulació, centres públics/centres privats, són dues condicions necessàries per a operar l'efecte classista indicat. Cal advertir que perquè es realitze la inversió rendible de la classe superior calen ambdues condicions operant conjuntament, ja que no hi hauria inversió rendible si n'hi hagués una única xarxa (l'«escola única») o si l'e-

ducació fora administrada per l'Estat de manera gratuïta (la «escola pública»). La reivindicació de l'«escola única i pública» dorm avui el son dels justos.

El sistema educatiu apareix segmentat en quatre parts, la lògica de les quals és tan distinta que pogués semblar un abús terminològic englobar-les sota una única denominació. No deixa de resultar sorprenent que els debats sobre comprensivitat o segregació es referesquen al marc de les unitats o els centres, obviant que tot el sistema apareix doblement escindit, fins al punt que docents o discents poden circular per dues de les seues parts sense tenir cap relació amb les altres dues. Cal advertir que la doble escissió es mostra com una característica inalterada per totes les reformes educatives dels últims tres segles. Fins i tot durant el govern socialista es va regular per mitjà de llei orgànica la duplicitat de xarxes (en promulgar-se la LRU, 1983) i es va sancionar la doble titularitat (amb la LODE, 1985), abans de procedir a una ordenació general del sistema educatiu, ja, lògicament, doblement limitada (la LOGSE, 1990). El govern conservador ha mantingut la mateixa orientació, ratificant la duplicitat de xarxes (LOU, 2001 i Llei de FP, en tramitació) i, com veurem, augmentar els concerts amb l'educació privada.

En aquest capítol i el següent s'analitzarà aquesta doble segmentació, dedicant-se aquest a comentar la presència de la doble xarxa: universitat/formació professional, i el següent a la doble titularitat, escola pública/privada.

En primer lloc, cal assenyalar la fortalesa de la representació social que estableix la distinció entre la formació universitària i la professional, i que, com ja ha estat assenyalat, ha estat refermada des del restabliment de la democràcia amb successives lleis orgàniques (la LRU i la LOU, d'una banda, i la LOGSE, les seues eventuais reformes i la, en tramitació, Llei de Formació Professional, per una altra banda). Les raons que en definitiva es poden adduir per a justificar teòricament tal distinció són bàsicament dues: l'«autonomia» de les universitats i el fet que s'hi vincule la

docència amb la «investigació». Ambdues raons apel·len a una construcció teòrica forjada cap a la fi del s. XVIII i començaments del s. XIX, en els debats teòrics que van acompanyar a l'establiment de la Universitat de Berlín i, com s'explicarà en el capítol seté, podem entendre que han entrat en crisi en l'època actual. En la mesura que les raons teòriques invocades s'erosionen, queda al descobert el fonament classista de la distinció: la relació entre l'educació superior i la «llicència» per a exercir professions relacionades amb posicions de predomini social, convenientment custodiades per col·legis professionals. La doble xarxa es distingeix, per això, pel grau de seguretat/inseguretat que proporciona al seu alumnat i les expectatives que encoratja sobre el seu futur. El campus universitari és una matriu protectora, amb itineraris establerts, el contrari del territori de la formació professional, que s'esqueixa en una pluralitat de segments generalment desarticulats.

Suposem una escolarització plena fins als 16 anys. Què succeeix després de travessar el llinar de l'obligatorietat? Aquesta qüestió podem respondre-la de dues maneres, amb una aproximació, per dir-ho així, qualitativa i amb una altra de quantitativa.

Joaquim Casal, tot elaborant recerques realitzades al GRET (Grup de Recerca Educació i Treball, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), ha teoritzat les modalitats bàsiques de transició socioprofessional. Aquestes serien:

1a) *Trajectòries d'èxit precoç*. Les descriuen joves amb expectatives altes de carrera professional o d'èxit, la qual cosa generalment pressuposa opcions de prolongació de la formació acadèmica amb resultats positius o, en el seu defecte, l'opció per a una inserció professional susceptible de millores graduals a partir de la formació contínua i/o la promoció interna ràpida.

2a) *Trajectòries obreres*. Les prefiguren generalment els joves orientats cap a la «cultura» del treball manual i poc qualificat. Pressuposen la definició d'un horitzó social molt limitat pel que fa a la formació reglada i a una professionalització «a peu d'obra», més en funció de les ofertes d'ocupació existents que no d'opcions personal d'elecció professional.

3a) *Trajectòries d'adscripció familiar*. Aquesta trajectòria, poc important en termes de quantitat, respon a una part important del sistema productiu espanyol: les empreses o explotacions familiars, tant del sector agrícolamader com del comerç al detall, la venda ambulant i tallers de reparació i serveis.

4c) *Trajectòries d'aproximació successiva*. Es tracta d'una modalitat definida per altes expectatives de millora social i professional (carreres professionals principalment) en un context on les opcions a prendre resulten confuses o difícils i on el marge d'error és més bé alt.

5é) *Trajectòries de precarietat*. La inserció professional en la precarietat està definida per un itinerari de resultats escassament positius i constructius respecte al mercat de treball: situacions de desocupacions intermitents, rotació laboral forta i subocupació són tres característiques dominants.

6é) *Trajectòries de bloqueig o en desestructuració*. Identifiquen itineraris d'inserció que anuncien situacions reals o molt pròximes de bloqueig en la construcció de la transició professional i l'emancipació familiar. Generalment les expectatives de posicionament social de partida ja resulten ser baixes i les trajectòries de formació escolar curtes, erràtiques i amb certificació negativa.¹

Des d'una perspectiva quantitativa, el poc més de mig milió de joves valencians que tenen entre 16 i 24 anys es distribueix aproximadament així:

a) Als 18 o 19 anys, una quarta part de la població ingressarà a la universitat, on es mantindrà en general uns quatre o cinc anys. Segons les dades del curs 1996-1997, publicades per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE) l'any 2000, la població valenciana matriculada a la universitat corresponia al 18,4% de les persones de 18 anys; el 26,4% de les de 19 anys; el 29,3% de les de 20 anys; el 28,5% de les de 21 anys;

¹ J. Casal: «Modalidades de transición socioprofesional y precarización del empleo», en Cachón (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Alzira, Germania, 1999, pp. 151-180.

el 26,9% de les de 22 anys i el 20,6% de les de 23 anys. Aquestes dades vénen a coincidir amb les de l'EPA. Segons els resultats de l'últim trimestre de 2001, el 24,7% de les persones entre 16 i 24 anys disposava d'estudis mitjans (excepte formació professional reglada) conclosos, i una bona part d'aquestes (el 74,3%) es consideraven inactives, situació en què caben aquelles persones que estan cursant estudis superiors.

b) Una altra part de la població es manté als centres educatius no universitaris. Segons les dades de l'INCE, es tracta d'una proporció ràpidament miuvant (si la comparem amb l'estada universitària). Les proporcions entre els 16 i els 24 anys són respectivament: 76,1%, 67,3%, 41,2%, 25,1%, 17,4%, 11,2%, 7,1%, 3,9% i 2,1%. Les dades de l'EPA proporcionen una «foto fixa» d'aquest grup:² el 38% dels estudiants amb estudis primaris i el 23,1% dels estudiants amb formació professional constren com «inactius», en bona part perquè s'integren com a estudiants en els distints nivells de la formació professional reglada o bé en altres iniciatives derivades de la diversificació curricular o de la formació ocupacional (la formació destinada a persones desocupades). En conjunt, ambdós grups suposarien un 23,8% del total de les persones compreses entre els 16 i els 24 anys.

c) Una altra part de la població entre 16 i 24 anys estaria desocupada: ingressaria al mercat laboral, però no aconseguiria treball. La «foto fixa» de l'EPA, corresponent a l'últim trimestre de l'any 2001, permetria estimar que aquest grup representa aproximadament un 11% d'aquella franja d'edat, la qual cosa equiva a poc més de 55.000 persones, menys d'una tercera part de les quals hauria disposat d'una oportunitat en la formació ocupacional.³

² S'utilitzarà la imatge de la «foto fixa» per quant l'EPA no permet registrar la precarietat de l'ocupació juvenil, on s'alternen amb gran freqüència l'estudi (inactivitat) amb l'entrada al mercat laboral (activitat), i les contractacions temporals o a temps parcial, així com les diverses modalitats d'hibridació de l'estudi i el treball.

³ Aquestes estimacions es basen en extrapolacions a partir de les dades següents. Per al grup d'edat de 16 a 24 anys, l'EPA estima una població de 518 mil persones i una taxa de desocupació de 20,4% sobre una taxa d'activitat de 53,6%. Durant 1999, l'alumnat

d) Finalment, segons l'EPA, poc més del 40% de la població entre els 16 i els 24 anys es trobaria ocupada amb els generosos criteris de l'esmentada enquesta,⁴ la qual cosa suposaria unes 220.000 persones. Menys d'una sisena part d'aquest grup accediria a cursos de formació contínua a les empreses finançats per la Fundació per a la Formació Contínua (FORCEM).⁵

Ara bé, la «foto fixa» de l'EPA resulta prou «moguda», almenys per a les 3/4 parts de la població de 16 a 24 anys que no accedeixen a estudis universitaris (els anteriors grups *b*, *c* i *d*). D'una banda, el trànsit entre el sistema de formació professional reglada, la desocupació (i la possibilitat de formació ocupacional) i la contractació laboral (i la possibilitat de formació contínua) se succeeix de manera accelerada, sense que s'haja implantat encara un Sistema Nacional de Qualificacions que permeta establir les equivalències entre els diversos subsistemes de la formació professional (la reglada, l'ocupacional i la contínua) ni els procediments per a certificar l'experiència laboral aconseguida.

Així, bona part de la joventut deambula entre una oferta formativa totalment desarticulada (composta dels cursos d'Educació Secundària, els ensenyaments de règim específic, els Programes de Garantia Social, de diversos tipus, com ara programes d'iniciació professional, de formació-ocu-

de la formació ocupacional al País Valencià va ser de 38.907 persones. Del conjunt estatal de l'alumnat, 232.787 persones, 96.349 eren menors de 24 anys (MTAS: *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1999*, Madrid, MTAS, s.d., pp. 471 i 473).

⁴ Durant la setmana de referència, les persones han tingut un treball per compte alié o han exercit una activitat per compte propi. En aquesta definició s'inclouen les persona que, per diversos motius, es troben absents del seu treball. Cal observar que la «foto fixa» no informa sobre la precarietat de la relació contractual.

⁵ Aquestes estimacions es basen en extrapolacions a partir de les dades següents. L'EPA estima una taxa d'ocupació per al grup d'edat de 16 a 24 anys de 42,7%. En la convocatòria de FORCEM de l'any 2000 van participar 141.563 persones en plans de formació contínua amb el centre de treball al País Valencià, de les quals 22.999 eren menors de 26 anys (FORCEM: *Memoria de actividades 2000*, Madrid, FORCEM, 2001, p. 101).

pació, tallers professionals i programes per a alumnat amb necessitats educatives especials, que poden impartir els centres de Secundària, les entitats locals, entitats sense ànim de lucre o ONG, els Cicles Formatius de Grau Mitjà i de Grau Superior, els cursos impartits als Centres de Formació de Persones Adultes o altres centres on realitzar cursos preparatoris per a accedir als Cicles Formatius, cursos de Formació Ocupacional, amb Escoles-Taller i Casas d'Ofici, cursos de Formació Contínua, amb plans d'empresa, sectorials o intersectorials, o permisos individuals de formació, cursos de centres privats al marge dels subsistemes de formació professional i de vegades no presencials, etc.), al mateix temps que estableix contractes generalment de duració temporal i en bona mesura en empreses de treball temporal (ETT).

La precarietat de l'accés al treball és doble: d'una banda, les vies són en bona mesura informals; d'una altra banda, les contractacions són generalment temporals. Vegem dades sobre aquestes dues característiques.

L'Enquesta de Conjuntura Laboral, que realitza el Ministeri de Treball, investiga les mesures que adoptarien les empreses davant d'un eventual augment de la demanda. Per a les empreses ubicades al País Valencià, en el 69,8% dels casos es decantarien per una nova contractació; en la resta optarien per eixugar l'augment de la demanda per mitjà de millores en la capacitat productiva, inversions en equips, augment de la subcontractació a altres empreses, etc. Respecte a la possibilitat d'una nova contractació, el 15,4% optaria per un contracte indefinit i el 54,4% per un contracte temporal, percentatge que se situa cinc punts per damunt de la mitjana estatal i més de deu sobre el de les empreses de Madrid o el País Basc. Segons la mateixa Enquesta, les vies per a cobrir una demanda, és a dir, procedir a una contractació encara que fóra temporal serien, prou variades: relacions personals (27,2%), sol·licituds directes als treballadors (24,8%), oficines d'ocupació (20,6%), anuncis en premsa (9,5%), promoció interna (5,8%), empreses de selecció de personal (5,8%), empreses de treball temporal (4,4%) i contingent per a estrangers (0,4%). Cal observar que aquesta diversitat es projecta sobre la joventut com a indeterminació: què fer? Conrear les relacions? Acudir al SERVEF? Consultar la

premsa? Remetre currículums? Visitar les ETT? I tot això en una mena de sènia de la precarietat, perquè al que es pot aspirar en la majoria dels casos, com ja apuntava l'Enquesta, és a un contracte temporal.

En 1999 la desocupació registrada a les oficines de l'INEM de tot l'Estat, entre les persones de 16 a 24 anys, va disminuir en 72.800 persones respecte de les xifres de l'any anterior. En les mateixes oficines es van registrar durant 1999 ni més ni menys que 4.703.636 contractes per a les persones d'aquelles edats (la qual cosa representaria una proporció de gairebé 65 contractes per cada persona descomptada del registre estatal de desocupats). Les xifres del País Valencià mostren el mateix predomini de la contractació temporal⁶ i una notable activitat de les ETT entre les persones de 16 a 24 anys.⁷

Cal advertir que, a diferència de l'alumnat universitari, per al qual la relació amb el treball està perfectament determinada, per mitjà de crèdits «pràctics», pràctiques professionals en empresa (practicums), també de màsters, diplomes de postgrau i cursos d'especialització, fundacions especialitzades, beques específiques i contractes en pràctiques, per a una majoria de joves entre 16 i 24 la seua formació és un encadenament de situacions laborals precàries i cursos heterogenis, la vinculació del quals amb el treball es realitza per mitjà de fórmules que no tenen establida cap

⁶ Durant l'any 1999, l'INEM va registrar 1.290.779 contractes al País Valencià, dels quals només 136.354 van ser de duració indefinida, i d'aquests únicament 19.053 (és a dir, l'1,47%) va ser un contracte indefinit ordinari (la resta van ser contractes acollits al foment de la contractació indefinida o contractes a temps parcial) (MTAS: *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1999*, pp. 238 i 239). Durant 1999 la desocupació registrada va descendir en unes 238.000 persones en el conjunt de l'Estat, disminució que va ser possible gràcies a 13.235.327 contractes registrats per l'INEM durant aquell any, 4.703.636 dels quals es van efectuar amb persones entre 16 i 24 anys (*ibid.*, pp. 208 i ss., i 217 i ss.).

⁷ En 1999, es van registrar 166.286 contractes de posada a disposició en ETT ubicades al País Valencià. Del total de 1.892.284 contractes registrats en l'INEM per ETT en aquell any, el 51,5% corresponia a persones de 16 a 24 anys (MTAS: *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1999*, pp. 359-360).

equiparació (formació en centres de treball, tallers d'inserció, contractes per a la formació, etc.) i que corresponen a subsistemes la integració dels quals encara no s'ha produït.

Com repercuteix la doble xarxa en l'ensenyament obligatori? La doble xarxa suposa una doble expectativa, que, com s'ha mostrat en el capítol 3, es pot constatar en els estudiants de l'ensenyament obligatori de manera ben primerenca i amb un caire classista clar, que determina l'actitud a l'aula. El sociòleg alemany Ulrich Beck ho expressa així:

Els itineraris instructius orientats a la professió, quan el seu futur professional es torna més fosc, modifiquen essencialment el seu sentit, fins i tot encara que es mantinguen igual els seus continguts curriculars. Això pot romandre ocult per als planificadors i investigadors de l'educació, en el gran sac de les «discrepàncies entre formació i ocupació», i fins i tot pot romandre amagat per als docents (a cavall entre la titulació i el treball), però no per a la joventut que més tard, en deixar el sistema educatiu, troba les portes tancades del sistema d'ocupació, la qual cosa anticipa de manera auroconscient mentre està en la instrucció. Però això vol dir que *per la irrupció externa del mercat de treball són danyats o destruïts els fonaments del sentit, de caràcter immanentment formatiu*,⁸ de la instrucció amb referència ocupacional. El futur professional anticipat i (encara) no existent, és a dir una «variable irreal», efectua una modificació radical de la situació en el sistema educatiu. Les persones joves romanen més temps a l'escola, i trien freqüentment una formació complementària per a evitar la desocupació. No obstant això, com més temps romanen a l'escola, més els sembla la instrucció una pèrdua de temps, en relació a la seua aspiració immanent a un futur professional. Tal vegada alguns redescobriran el seu desig d'educació. En tant que dispositius institucionals,⁹ les escoles resulten instal·lacions per a la conservació, «sales d'espera», que ja

⁸ Literalment: *die bildungsimmanente Sinngrundlage*.

⁹ Es tradueix per «desig» i «dispositius» els termes alemanys «Appetit» i «Arrangement», que també es podrien traslladar com «gana» i «arreglament».

no poden realitzar la tasca que tenen atribuïda d'una qualificació professional. Com correspon a això, l'autoritat dels professors es danya, i els plans d'ensenyament i els continguts curriculars, orientats professionalment, rellisquen cap a la irrealitat.¹⁰

Com assenyala el text, la doble xarxa es trasllada com a anticipació al si de l'escola obligatòria, determinant comportaments diferenciats, que l'escola sanciona precisament complint les expectatives. És un cas meridiana de profecia que s'acompleix en ella mateixa, o millor, de dues profecies, cadascuna de les quals s'encasta en una xarxa distinta.

La Sociologia de l'Educació ha elaborat un ampli repertori d'estudis i conceptes per a comprendre com es realitza precisament aquest encast entre les anticipacions i els comportaments que els «dispositius institucionals» sancionen de mode distint. Paul Willis va realitzar un clàssic estudi etnogràfic¹¹ sobre l'adaptació dels «col·legues» a la precarietat que anticipen i que els porta a desplegar una «cultura» hostil als estudiants dòcils (*ear'oles*, per la manera de conduir al bestiar boví, amb anelles a les orelles) i als treballs intel·lectuals (*penpushing*). Phillip Brown va afegir als dos «marcs de referència» descrits per Willis, l'abandó (*getting out*) i el progrés (*getting on*), un altre: el manteniment (*getting 'in'*). Passar amb el mínim esforç és un aprenentatge central del currículum ocult. Diversos estudis¹² han completat aquestes classificacions i han mostrat les estratègies de resistència que despleguen els alumnes i les alumnes (més endavant s'afegeixen més comentaris que consideren la perspectiva de gènere).

¹⁰ Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg eine andere Moderne*, Frankfurt, Suhrkamp, 1986, p. 238.

¹¹ *Learning to Labour: How working-class kids get working-class jobs*, Nova York, Columbia University Press; Westmead, Saxon House, 1977, 3a ed., 1979, reimpr. Gower Publishing Co., 1980 i ss., trad. cast., Madrid, Akal, 1988.

¹² Sobre les teories de la Nova Sociologia de l'Educació, vegeu Rafael Feito Alonso: *Los retos de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, Ariel, 2000.

Ara bé, no es pot contemplar l'autocompliment de les profecies úniques des de la perspectiva de l'alumnat. Cal advertir que el professorat «procedeix» de la «xarxa universitària» i no precisa per a exercir el seu treball d'un particular coneixement de la precarietat laboral i formativa on restarà la majoria de l'alumnat en traspasar el llindar de l'obligatori. El docent, diplomad o llicenciat universitari, només excepcionalment coneixerà el repertori de modalitats contractuals a les que es veurà abocat el seu alumnat i, en menor mesura encara, les modalitats formatives que podrà seguir i que al docent li resulten totalment alienes, com ara la formació ocupacional, la contínua, en empreses privades, la formació desregulada, etc. Tampoc l'Administració Educativa no és la menys indicada per a exigir aquest coneixement als seus docents, ja que ella mateixa és incapaç de frenar els efectes perversos que sobre l'educació tenen les decisions de l'Administració Laboral: proliferació de modalitats contractuals,¹³ empreses de treball temporal, irregularitats i frau en la contractació, etc.

Dins d'aquest panorama, sovintreja la naturalització de les relacions docents. L'alumnat que anticipa la precarietat laboral i formativa que li espera, i per al qual manca de sentit immanent (segons l'expressió de Beck) l'aprenentatge que li pot proporcionar el centre educatiu, serà titllat, lògicament amb raó, de «desmotivats» o «insumís», i serà a poc a poc apartat de qualsevol possibilitat d'integrar-se a la xarxa universitària per tota una bateria de proves «objectives», que poden concloure en una

¹³ En redactar aquestes línies, les modalitats contractuals possibles són: contracte indefinit ordinari, contracte inicial per al foment de la contractació indefinida, contracte de conversió de contractació temporal per al foment de la contractació indefinida, contracte indefinit a temps parcial, contracte d'obra o servei, contracte d'eventuals per circumstàncies de la producció, contracte d'interinitat, contracte en pràctiques, contracte de formació, contracte temporal per a minusvàlids, contracte de substitució per jubilació als 64 anys, contracte temporal a temps parcial, contracte de disposició d'Empreses de Treball Temporal i contractes de règims especials (artistes, servei domèstic, mercantils, etc.).

«revàlida» a la qual el president del Govern atribueix, impàvid, un caràcter motivador.¹⁴ Al capítol 7é tornarem sobre el sistema «avaluatiu».

Abans de concloure el capítol cal recollir un tema plantejat anteriorment: la perspectiva de gènere sobre la doble xarxa: educació universitària/formació professional. Les dades globals oferides anteriorment sobre població activa, ocupada o aturada, presenten notables diferències quan s'efectua la distinció entre homes i dones. Així, en la franja d'edat de 16-24 anys, segons les dades de l'EPA citades, la taxa d'activitat dels homes és de 59,5%, mentre que la de les dones és de 48,1%. La taxa d'ocupació (sobre el conjunt de la població) dels homes és del 50,1% i la de les dones és del 35,8%, la qual cosa es correspon amb taxes de desocupació (sobre població activa) del 15,7% per als homes i del 25,6% per a les dones. La major inactivitat de les dones es podria relacionar amb una major presència en el sistema educatiu reglat (ja que els estudiants són inactius a efectes de l'EPA). Ara bé, aquesta major presència de les dones presenta una distribució que ve a reproduir els estereotips sexistes. Les dades en resulten més que significatives.

En el cas dels estudis de formació professional, les dones es concentren en aquelles especialitats que responen a orientacions tradicionalment sexistes. Així, encara que la presència de les dones suposa un notable augment en els últims anys (un 83% en el període 1986/87-1995/96), es concentren a les branques administrativa i comercial i sanitària (amb, respectivament, el 65,7% i el 17,3% de les estudiants en el curs de referència, 1995/96), és a dir, la formació corresponent als estereotips de la secretària i la infermera. La proporció de dones era superior a la mitjana i a l'alumnat masculí en les especialitats de llar (99,0%), perruqueria i estàtica (91,5%), moda i confecció (64,6%), química (62,8%) i tèxtil (48,3%).

En el cas dels estudis universitaris, les dones es concentren en carreres curtes i poc prestigioses, o les relatives a ocupacions relacionades amb

¹⁴ Intervenció al Parlament com a resposta a la pregunta del diputat Rodríguez Zapatero, ja esmentada, de 13-2-2002.

els estereotips vigents. Resulten significatius els percentatges de dones en les distintes universitats, en les diferents facultats i escoles, i en les titulacions que aquestes ofereixen. Alguns exemples, presos de la matriculació de la Universitat de València en el cnsr 2000/2001, resulten clars. La mitjana de dones estudiant al campus de Burjassot, on es troben les Facultats de CC. Biològiques, Farmàcia, Física, Matemàtiques i Química, és del 57,4%, menor que la mitjana del conjunt de la Universitat, del 64,4%. No obstant això, en aquell campns, la llicenciatura de Farmàcia arriba al 75,8% de dones, mentre que l'Enginyeria Electrònica o l'Enginyeria Tècnica de Telecomunicacions, ambdues de la Facultat de Física, descendeixen al 12,2% i al 14,2%, respectivament. En aquest mateix centre, la diplomatura d'Òptica i Optometria recull un 69,4% de dones estudiants, increment que es consolida en altres titulacions que es poden associar amb l'estereotip de la infermera. Així predominen les dones en Fisioteràpia i, àmpliament, en Infermeria (85,5%). Relacionats amb els estereotips assistencials i la feminització de la docència, es poden recollir altres dades. En la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, les dones resulten minoritàries en Filosofia (48,3%) i majoritàries en Pedagogia (86,6%) i Educació Social (86,9%). També superen àmpliament la mitjana en la Facultat de Psicologia, la titulació de Logopèdia, la qual registra un 93,1% de dones en el seu alumnat. En les diferents especialitats de Magisteri predominen les estudiants, amb percentatges que arriben al 95,3% (Educació Infantil) i el 94,1% (Educació Especial), excepte en Educació Física (47,5%). Altres percentatges no deixen de resultar també significatius. Així, en la Facultat d'Economia presenta un percentatge inferior a la mitjana la proporció de dones en la Llicenciatura d'Economia (50,7%), però àmpliament superior en la de Turisme (82,3%). En la Facultat de Geografia i Història, mentre aquestes titulacions presenten percentatges de dones inferiors a la mitjana, amb el 38,4% i el 47,3%, respectivament, és superior en Història de l'Art (75,0%). En la Facultat de Filologia, totes les titulacions presenten percentatges de dones estudiants superiors a la mitjana, excepte Comunicació Audiovisual, lleugerament menor.

Pel que fa als subsistemes de formació professional no reglada, és a dir, la formació ocupacional i la formació contínua, les dades disponibles permetrien reiterar les conclusions anteriors. Respecte a la formació ocupacional, les dades de 1999 mostren que la proporció de dones entre l'alumnat menor de 25 anys (56,7%) és lleugerament superior a la porció de dones entre les persones desocupades de 16 a 24 anys (56,6%).¹⁵ En el cas de la formació contínua, les dones participants menors de 26 anys en programes finançats per FORCEM en la convocatòria de l'any 2000 (el 26,1%) superen el percentatge de dones ocupades segons l'EPA (el 20,5%). Ara bé, l'anàlisi de la distribució de les categories professionals i de les àrees funcionals dels participants en els programes finançats de formació contínua mostra que les dones es troben per sota de la seua mitjana general (40,8%) en el cas de l'epígraf «directius» (29,3%), «comandaments intermedis» (24,3%) i «tècnics» (36,5%); i per damunt dels capítols «treballadors qualificats» i «no qualificats» (43,1% i 46,6%). Respecte de les àrees funcionals, la presència de les dones resulta superior en administració (56,1%) i comercial (48,0%), i menor en direcció, manteniment i producció (33,1%, 19,4% i 35,8%, respectivament).¹⁶

Recapitulant, la doble xarxa estudis universitaris/formació professional opera un efecte classista i sexista. La diferència d'itineraris entre la minoria que accedeix a la universitat i la majoria que deambula per territoris de precarietat formativa i laboral, opera sobre el sistema d'ensenyament obligatori, soscavant per a bona part de l'alumnat el fonament de sentit. Les anticipacions de l'alumnat s'acompleixen, amb el concurs de docents que ignoren estructuralment l'escenari de precarietat en què haurà de romandre la majoria del seu alumnat i, sobretot, d'una Ad-

¹⁵ Les xifres de l'EPA i els registres del MTAS són: 61.008 dones respecte de 107.449 persones formades; 425,5 milers de dones desocupades respecte a 751,5 milers de persones en desocupació (MTAS: *Annuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales*, pp. 479 i 86-88).

¹⁶ Elaboració de les dades recollides en FORCEM: *Memoria de actividades 2000*, p. 76.

ministració Educativa que sembla incapaç d'alterar els factors que la determinen, fins i tot aquells que tenen el seu origen en disposicions estatals. Si això és així, és a dir, si la majoria de l'alumnat que cursa ensenyament obligatori té una perspectiva de precarietat laboral i formativa, no plantejaria un risc per a les expectatives de la classe superior? com fer que, esquivant la inseguretat, la inversió educativa que realitza en les seues filles i els seus fills resulte rendible? La respostes a aquestes qüestions introdueixen la segona condició de possibilitar, la duplicitat de titularitats, pública i privada, que travessa el sistema educatiu.

6. SOBRE LA DOBLE TITULARITAT: ESCOLA PÚBLICA/ ESCOLA PRIVADA

En parlar d'escola privada es deixen de costat un bon nombre d'empreses formadores de titularitat privada: centres que imparteixen cursos de formació ocupacional o contínua, acadèmies privades d'ensenyaments no reglats, autoescoles, etc. Resultaria difícil cartografiar tot el «sector» econòmic de l'ensenyament privat, encara que més endavant s'oferirà una aproximació a les condicions laborals imperants. Per ara, començarem amb l'escola privada, açò és, amb els centres docents de titularitat privada que imparteixen els ensenyaments reglats no universitaris: Educació Infantil, Primària, Secundària Obligatòria i Postobligatòria.

A la taula 6.1. es mostra la proporció d'ensenyament privat en els diferents nivells del sistema educatiu, atenent a la quantitat d'alumnat escolaritzat. S'ofereixen les dades corresponents al curs 1995/1996 i al curs 2000/2001, amb la qual cosa es pot establir una primera aproximació a l'efecte d'un quinquenni de política educativa del Partit Popular al País Valencià.

La taula, que intenta visualitzar l'extensió del sistema determinat per la LOGSE, per això la peculiar alineació de les files, permet apreciar l'increment de l'escola privada i fins i tot de la porció d'alumnar escolaritzat en centres concertats.

TAULA 6.1
Proporció d'ensenyament privat en els diversos nivells educatius
 País Valencià, cursos 1995/1996 i 2000/2001

Curs 1995/1996			Curs 2000/2001			
nivell	alumnat	e. privada	edat	e. privada	alumnat	nivell
			0, 1			
			2, 3			
Preescolar	78.048	28,2%	4, 5	33,1% (77,3%)	113.987	Infantil
EGB i Primària LOGSE	423.504	32,4% (91,5%)	6, 7	33,5% (92,5%)	255.671	Primària
			8, 9			
			10, 11			
			12, 13			
BUP, COU			14, 15	34,8% (92,6%)	198.334	Secundària Obligatòria
FP, Mòduls	219.261	23,9% (64,1%)	16, 17	22,0% (55,7%)	117.608	Postobligat.
	720.813	29,4% (75,2%)	Total	31,8% (85,6%)	685.610	

Font: Elaboració a partir d'IVE: *Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana 1996* (curs 1995/1996) i web de l'IVE (curs 2000/2001). Entre parèntesi la proporció d'alumnat en centres concertats.

En el cas de l'Educació Infantil, l'escola privada ha passat d'escolaritzar 22.038 xiquets i xiquetes en Preescolar de 4-5 anys i Educació Infantil (LOGSE) de 3-5 anys, en el curs 1996/1997, a escolaritzar 37.799 xiquets i xiquetes, un 77,3% dels quals en unitats de centres concertats, un increment superior al 70% de l'oferta en el nivell que representa un avanç percentual de l'escola privada d'uns cinc punts sobre el total. Les dades sobre alumnat escolaritzat a la ciutat de València evidencien la concentració de l'escola privada a les grans ciutats. A la capital, l'alumnat d'Educació Infantil escolaritzat en centres privats suposava el 52,6% del total: gairebé 20 punts per damunt de la mitjana del País Valencià

En el cas de l'Educació Primària, l'escola privada registra percentatges lleugerament superiors als de l'Educació Infantil, encara que el com-

ponent concertat és molt superior. Es pot apreciar un lleuger augment respecte de les xifres del curs 1995/1996, relatives aquestes al conjunt de la EGB i els cursos que ja començaven a implantar-se de la Primària segons la LOGSE. També, com en el cas anterior, es constata la concentració urbana. El percentatge d'alumnat d'Educació Primària escolaritzat en escoles privades a la capital va ser, en el curs 2000/2001, del 58,2% del total: 25 punts sobre la mitjana global.

En el cas de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), el percentatge d'alumnat en centres privats arriba al màxim del 34,8%, també amb la major porció d'alumnat en centres concertats, el 92,5%. A la ciutat de València, la proporció també és la major en aquest nivell, el 59,6%. Cal advertir que aquest percentatge és superior al que tenia l'escola privada en qualsevol dels nivells precedents que tenen relació amb l'ESO de la LOGSE, ja que la EGB presentava en el curs 1995/1996 un percentatge d'alumnat en escola privada del 34,5% en el seu conjunt (incloent-hi la Primària), la Formació Professional, FP1 i FP2, presentava un percentatge del 27,1%, mentre que el BUP i COU descendia al 23,1%.

En el cas de l'Educació Secundària Postobligatòria el percentatge d'alumnat en centres privats se situa en el 22,0%, una proporció no allunyada del 23,1% dels estudis de BUP i COU en el curs 1995/1996, quan l'oferta privada dels mòduls formatius a penes aconseguia el 2,2% del total. El descens del percentatge de participació de la iniciativa privada en els nivells superiors també es reflecteix en la distribució de l'escola privada a la ciutat de València, que se situa en el 33,6%. És lògic que la «iniciativa» privada se concentre en els nivells inferiors, ja que són els que exigeixen inversions menors de capital.

En conjunt, en el període comprés entre els cursos 1995/1996 i 2000/2001, l'escola privada passa del 29,4% al 31,8% (i aconseguix el 52,4% a la ciutat de València), un augment que no resulta trivial si atenem a tres fets: que l'augment representa la inversió d'una llarga tendència, que es realitza al mig d'una minva global de l'alumnat i que augmenta la porció concertada de l'escola privada. Al País Valencià, a principis de la dècada dels anys setanta, un 38,5% de l'alumnat estudiava en

centres privats, percentatge que va augmentar fins a un 42% en el curs 1977/1978. Les construccions escolars afavorides pels governs socialistes i una certa estratègia de consolidació del sector, una «divisió pactada», va produir una minva de la porció privada que va resultar perceptible des de mitjans dels anys vuitanta.¹ Així, al País Valencià, l'escola privada minvà fins al 35,8% en el curs 1982/1983, el 33,5% en el curs 1986/1987 i menys del 30%, com hem vist, cap al final del govern socialista. En segon lloc, el volum d'alumnat comprès en els nivells educatius analitzats minva en 35.203 xiquets i xiquetes; ara bé, aquesta disminució afecta a l'escola pública, que disminueix en una quantitat encara major el seu alumnat; exactament, 41.592 alumnes; mentre que l'escola privada aconsegueix augmentar el saldo en 6.389 alumnes. A més, en tercer lloc, s'opera un desplaçament d'alumnat de la privada no concertada a la privada concertada (o millor dit, una requalificació de centres i unitats), que augmenta respecte del curs anterior esmentat en 27.442 persones. Aquest augment suposa un increment del percentatge de participació de l'educació concertada en el conjunt de l'escola privada del 75,2% del curs 1995/1996 al 85,6% del curs 2000/2001. Es manté un 14,4% de privada no concertada, una escola d'elit que en el curs esmentat va escolaritzar a 31.435 alumnes.

L'escola privada garanteix la inversió rendible que realitza la classe superior en ensenyament. Al preu de mitjans materials o activitats complementàries, els pares compren èxit social per als seus fills i filles, rodejats d'un bon ambient. Perquè l'escola privada vengui la seua mercaderia (seguretat, no educació) ha de proporcionar aquells dos elements (pagar un preu que permeti la distinció i aconseguir un entorn que proporcione seguretat de promoció) de manera conjunta i exclusiva. L'escola privada necessita que l'escola pública es mantinga com el lloc de la gratuïtat i de la inseguretat, i afirmar la relació entre ambdues característiques, de la

¹ Carlos Lerena: «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación» (1984), en Lerena (ed.): *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1986, pp. 226-261.

mateixa manera que accentua el vincle entre la distinció i l'èxit, entre la inversió i la promoció. De nou l'esmentada *Enquesta de Condicions de Vida* (1995) proporciona una informació valuosa sobre aquest assumpte.

L'Enquesta formula una sèrie de preguntes sobre «coses que caracteritzen a l'escola pública i a l'escola privada». Identifica determinades «coses» i demana de la persona enquestada que les atribueixca a l'escola pública, a la privada o a ambdues. Començarem amb un primer grup de respostes en què la relació entre la diferència dels percentatges de públic i privat, respecte de la suma de les altres dues columnes, resulta ínfim. És a dir, aquelles «coses» que, segons les opinions arreplegades, no discriminen pràcticament entre una escola i una altra. Aquest és el tema de la taula 6.2.

TAULA 6.2

Coses que caracteritzen a l'escola pública i privada (I)
País Valencià, 1995, percentatges horitzontals

	<i>públ.</i>	<i>priv.</i>	<i>ambd.</i>	<i>ns/nc</i>
Bones relacions entre professors i alumnes	16,3	16,9	49,3	17,6
Formació cívica i democràtica seriosa	17,1	21,4	39,3	22,2
Més participació dels pares en l'educació dels fills	16,4	21	42,4	20,3

Font: *Enquesta de Condicions de Vida*, p. 27.

La taula 6.3 recull els elements que, segons l'opinió de ciutadans i ciutadanes, s'atribueixen més a l'escola privada que a la pública, i que coincideixen precisament les dues característiques específiques de l'ensenyament privat: distinció i promoció.

Les dues primeres files corresponen a mitjans materials i activitats complementàries, les quals, en la mesura que són l'excusa per a cobraments complementaris als pares, representen precisament l'oportunitat de distinció que l'escola privada no amaga. Les altres tres files identifiquen l'entorn de bona conducta i preocupació que ha de deparar promoció o, com diu l'enquesta al·ludint implícitament al tema del fracàs escolar, èxit social.

TAULA 6.3
Coses que caracteritzen a l'escola pública i privada (II)
 País Valencià, 1995, percentatges horitzontals

	<i>públ.</i>	<i>priv.</i>	<i>ambd.</i>	<i>ns/nc</i>
Instal·lacions i mitjans materials suficients	14,2	35,2	34	16,6
Activitats complementàries interessants i formatives	13,4	31,2	35,5	19,9
Preocupació per la bona conducta dels alumnes	11,5	29,8	40,6	18,1
Interès perquè els alumnes aproven els cursos	12,1	28,6	41,6	17,7
Majors garanties d'èxit social per als alumnes	11,7	31,3	37,9	19,2

Font: *Enquesta de Condicions de Vida*, p. 27.

En altres elements, l'escola privada avantatja, segons les opinions arreglades per l'Enquesta de Condicions de Vida, a la pública, si bé en una proporció menor: la preparació i l'interès del professorat i la bona relació que pot mantindre amb els pares. Això es recull a la raula 6.4.

TAULA 6.4
Coses que caracteritzen a l'escola pública i privada (III)
 País Valencià, 1995, percentatges horitzontals

	<i>públ.</i>	<i>priv.</i>	<i>ambd.</i>	<i>ns/nc</i>
Professorat ben preparat i interessat en el seu treball	15,3	25,4	43,3	16
Bones relacions entre pares i professors	13,3	21,9	47	17,8

Font: *Enquesta de Condicions de Vida*, p. 27.

Els enquestats semblen suggerir amb aquestes respostes una conclusió: el professorat de l'escola privada, encara que és un element important, no resulta decisiu. És un instrument per a aconseguir aquelles dues característiques, distinció i promoció, els elements de les quals arreglaven percentatges majors. Finalment, només en una «cosa» l'escola pública avantatja a la privada, en el clima tolerant, pluralista i lliure, la qual cosa, d'altra banda, resultaria un desavantatge per a la distinció i promoció que proporciona la privada. Cal recordar que els resultats corresponen a la població en general.

TAULA 6.5
Coses que caracteritzen a l'escola pública i privada (IV)
 País Valencià, 1995, percentatges horitzontals

	<i>públ.</i>	<i>priv.</i>	<i>ambd.</i>	<i>ns/nc</i>
Clima tolerant, pluralista i lliure	36,5	10,1	33,1	20,2

Font: *Enquesta de Condicions de Vida*, p. 27.

El caràcter «distintiu» de l'educació privada reclama que prestem atenció als «comptes» dels centres de titularitat privada. Les «instal·lacions», «mitjans» i «activitats complementàries» que apareixien esmentades en l'enquesta legitimen copioses aportacions dels progenitors, que no resulten l'única via de finançament. Com s'ha indicat, una part considerable de l'alumnat (85,6%) es troba en unitats de centres concertats, que reben fons públics segons uns mòduls econòmics aprovats en els Pressuposts de l'Estat.

Amb les dades disponibles de les unitats en centres concertats del curs 2000/2001 (en total, 7.368 unitats al País Valencià) i la relació professor/unitat que estableixen els Pressuposts de l'Estat per a l'any 2002, així com les distintes quantitats indicades per a salaris de personal docent, despeses variables i altres despeses (que varien segons nivells, cicles, etc.), es pot estimar que la transferència de fons públics a l'escola privada valenciana, via concerts, s'aproximaria als 330 milions d'euros anuals.² D'aquesta quantitat, 3/4 parts es destinarien a salaris i la resta a despeses dels centres.

² Les relacions professor/unitat per als diversos nivells, cicles, etc., i les quantitats en salaris de personal docent, despeses variables i altres despeses, es troben en l'annex IV de la Llei 23/2001, de 27 de desembre (BOE 31 de desembre 2001), que desenvolupa el que estableix l'art. 13. Per a l'estimació anterior s'ha considerat la mitjana dels nivells d'Educació Especial, Secundària i Cicles Formatius, en els quals s'ha pres com a referència la branca administrativa; i s'hi afegixen les eventuais aportacions per a serveis d'orientació educativa que contempla l'article.

La major part d'aquestes transferències, probablement entorn de 300 milions d'euros, la rep centres de l'Església Catòlica.³ L'Estat reserva més aportacions als centres educatius privats valencians. Paga el professorat de religió catòlica (tant en els centres públics com en els privats)⁴ i transfeix una quantitat de diners en funció de l'assignació tributària, el 0,5239% de la quota en la declaració de l'IRPF dels fidels, que l'Església destina, entre altres finalitats d'interès social, a l'«educació».⁵ No ha d'es-

³ Segons *El País*, 19-9-2001, «...tot el sistema de concerts amb les institucions eclesials arriba als 420.000 milions [de pessetes, 2.524,2 milions d'euros] en subvencions, una miqueta més del 85% del que l'Estat aporta per a tot l'ensenyament privat concertat».

⁴ «Només en sous per a pagar als 33.440 professors de catolicisme que actuen en el sistema educatiu —dels quals 15.600 imparteixen doctrina als col·legis públics—, el Ministeri d'Educació i les respectives conselleries autonòmiques gasten una miqueta més de 100.000 milions [de pessetes, 600 milions d'euros] per curs [...] Els professors de religió del sistema públic cobren 285.955 pessetes [1.718,62 euros] mensuals els de secundària, i 214.625 [1.289,92 euros], els de primària.» (*El País*, 19-9-2001).

⁵ Aquesta quantitat representa uns 90 milions d'euros, una xifra petita si la comparem amb el volum dels concerts o les transferències de professorat de catolicisme, i que suposaria només el 2,5% del que l'Església rep de les diferents administracions estatals, més de 3.500 milions d'euros (*El País*, 19-9-2001). No obstant això, l'Església no sembla descartar que un dels destins d'aquesta aportació, via IRPF, es relacione amb l'educació ja que, com declarava el cardenal de Madrid, A. M. Rouco Varela, president de l'Assemblea Plenària de la Conferència Episcopal i del seu Consell d'Economia, a la Cadena COPE (propietat dels bisbes), el 5-9-2001 (transcripció en la web de la Conferència Episcopal): «Els diners i els mitjans econòmics de l'Església estan en relació estricta amb l'exercici de la seua missió i amb les seues activitats centrals, la primera és l'anunci de l'Evangelí, per tant el ministeri al servei de la paraula en totes les seues facetes que arriben fins a les de l'educació primera i primària de la fe i les que aconsegueixen també el seu desenvolupament i el seu estudi en un context universitari, per exemple, del sistema d'universitats de l'Església, i que aconsegueix d'una manera molt central tot el que té a veure amb la vida litúrgica, els sagraments, el culte, que té a veure per tant amb la vida d'oració i després el que té a veure amb el seu servei a l'amor al proïsme, serveis de caritat, de compromís social, etc [...] La subvenció econòmica que l'Estat li dóna a l'Església la rep la Conferència Episcopal espanyola i el rep per al finançament o per a aconseguir una retribució mínimament digna dels sacerdots del clergat secular espanyol, o de sacerdots al servei de l'Església en el context de la vida parroquial, per tant en el context que arriba a tots els

tranyar, doncs, que, donada la pluralitat d'aportacions, les empreses educatives obtinguen beneficis susceptibles d'una inversió rendible, com ha evidenciat el cas Gescartera. Entre els seus clients es trobaven, a més de bisbats, organitzacions caritatives de l'Església i acadèmies privades d'ensenyament, unes 20 ordres religioses dedicades a l'ensenyament, com ara les de Sant Agustí, Salesians, Filipencs, Dominiques, els Germans de les Escoles Cristianes, les Esclaves del Diví Cor, les Filles de Maria Auxiliadora, Carmelites, Maristes i, fins i tot, la Fundació Universitària CEU Sant Pau, amb dipòsits que, en conjunt segons les dades publicades, superarien els 6 milions d'euros.⁶ I és que, com explicava Fernando Rey, delegat de Mitjans de Comunicació Social de la diòcesi de Valladolid, la qual va arribar a invertir 6 milions d'euros a l'agència de valors esmentada, en un article encertadament titulat «Les idees i els comptes clars» (citada com a opinió pròpia per la Conferència Episcopal): «Alguns han dit que l'Església hauria d'invertir només en deute públic, que va destinat a escoles o carreteres. Però per què no va poder invertir la Diòcesi allí on obtinga millor rendibilitat, dins d'una raonable seguretat i sempre que respecte les lleis civils i canòniques?».⁷

Tal vegada la mateixa recerca de rendibilitat explique en part la situació laboral del sector al País Valencià. Prenent com a referència els 37 convenis col·lectius (nous i revisions) publicats en els anys 1997, 1998 i 1999,

catòlics i també d'una forma molt més secundària i insuficient, tot el que té a veure amb els elements al servei de la pastoral parroquial i pastoral diocesana, del culte, els serveis que tenen a veure amb l'educació i la fe i d'una forma mínima als centres i institucions que tenen a veure amb la formació dels sacerdots».

⁶ Vegeu *El Mundo* de 21-9-2001 i ss. Cal recordar que l'Arquebisbat de Valladolid es va negar a remetre la seua comptabilitat a requeriment de l'Audiència Nacional emparant-se en que els acords subscrits entre Espanya i la Santa Seu en 1979 estableixen que «l'estat respecta i protegeix la inviolabilitat dels arxius, registres i la resta de documents pertanyents» a l'Església. Aquesta interpretació representaria una important dificultat per a l'estudi del sector educatiu privat.

⁷ Article datat el 4-10-2001, reproduït en la web de la Conferència Episcopal, en el capítol «Què pensem?»; subratllat nostre.

es pot establir que la jornada pactada és lleugerament inferior a la mitjana (38,06 hores en el sector, enfront de 38,82 h. en el conjunt de convenis, o 1700,60 h. enfront de 1760,49, segons el còmput anual), però els increments salarials són menors (1,90% enfront del 2,18% global). També la resta de clàusules sobre contractació, precarietat, salut laboral, acció positiva contra la discriminació de gènere, etc., resulten relativament pitjors en el sector que en el conjunt de convenis publicats.

Una conclusió semblant es pot extraure de l'Índex de Costos Laborals, elaborat per l'INE.⁸ Les dades del 3r trimestre de 2001 (les darreres publicades en escriure aquestes ratlles), presenten un «cost salarial» (abans, salari) global de 1.337,07 euros; en la divisió d'educació la xifra minva fins a 1.234,30 euros, amb nombre d'hores treballades menor.

⁸ L'Índex de Costos Laborals amplia l'anterior Enquesta de Salaris en la Indústria i els Serveis, del mateix Institut. La substitució del concepte «salari» pel de «cost salarial» no sembla trivial.

7. SOBRE EL SISTEMA AVALUATIU I LA SOCIETAT DEL PERILL

Si el sistema educatiu representa una oportunitat d'inversió rendible per a la classe superior, com mostren les dades disponibles, és perquè es presenta doblement segmentat, amb una doble xarxa i una doble titularitat. Ara bé, aquestes característiques formals resulten requisits necessaris, però no són totalment suficients. Resulta clar que, segons l'Enquesta esmentada, els centres de titularitat privada ofereixen més garanties als seus clients, respecte del «èxit social» del seu alumnat, però aquest element, fins i tot sent important, no és prou per a explicar el caràcter claustrat del conjunt del sistema educatiu. És a dir, el sistema opera una selecció claustrada en totes les seues xarxes i als centres de totes les titularitats, per tant s'ha d'oferir una explicació complementària de com s'efectua.

El terme «selecció», utilitzat anteriorment, no és trivial, en tant que, formulat de manera radical, permet una aproximació a l'assumpte que es distingeix d'altres adduïdes habitualment. Com se sap, Charles Darwin va formular una teoria de la selecció que, a diferència de les anteriors, no era teleològica. El problema teòric de les explicacions teleològiques és que apelen a una consciència ordenadora, que coneix les finalitats i estableix els mitjans per a aconseguir-les. Dit en altres termes, les explicacions teleològiques acaben sent subrepticament teològiques. El déu creador no desapareix amb l'evolucionisme teleològic lamarckià, sinó que canvia de tasca: ja no crea espècies fixes, sinó òrgans adaptats a les funcions. El dar-

winisme pot prescindir d'aquest déu (el que ha resultat imperdonable per a bon nombre d'esglésies), perquè introdueix dos elements, la acció conjunta dels quals el torna innecessari: un principi de variabilitat i un mecanisme de selecció, basat en el conflicte, no teleològic. Es tracta, per tant, de pensar la «selecció escolar» amb una teoria no teleològica, però d'efectes classistes.

És clar que el mecanisme de selecció es legitima per mitjà de l'avaluació i, com s'explicarà, procedeix en bona mesura a partir d'ella. Per tant, hem de fixar un procediment per a estudiar l'avaluació sense que l'anàlisi es dirigeixca a elements no significatius. Tot continuant amb la imatge darwiniana, es tracta de buscar unes Illes Galápagos de l'avaluació, on la variabilitat i els procediments de selecció s'ofereixen a l'observació de manera tan evident que les conclusions que s'establisquen puguin projectar-se després sobre altres llocs, com va fer el naturalista a bord del *Beagle*. S'estudiarà l'avaluació a partir de dos informes, realitzats per l'Institut Nacional de Qualitat i Avaluació del MEC: *Avaluació de l'educació primària. Dades bàsiques 1999* i *Avaluació de l'Educació Secundària Obligatoria 2000. Dades bàsiques*, en tant que se suposa que representen de manera paradigmàtica què és l'avaluació (el debat sobre què hauria de ser, òbviament, no és el cas). Els informes presenten els resultats de dos estudis, realitzats amb 10.743 estudiants de sisé curs de Primària i 7.486 estudiants de quart curs d'ESO, respectivament, organitzats en tres parts (Llengua Castellana i Literatura, Matemàtiques i Coneixement del Medi) el primer i quatre (Ciències de la Natura, Ciències Socials, Geografia i Història; Llengua Castellana i Literatura i Matemàtiques) el segon. S'expliquen els apartats de cada part i, en cadascú d'ells, la «pregunta més fàcil», la de «dificultat intermèdia» i la «pregunta més difícil», i es correlacionen els resultats amb diverses variables (sexe, titularitat del centre, grandària i nivell cultural de la família –entès com a nivell d'estudis més alt aconseguit per un progenitor).

Per què atribuir un caràcter paradigmàtic als informes esmentats? No és aquesta una qüestió de significativitat de les enquestes realitzades, sinó de correspondència entre els seus resultats i el caràcter classista de

TAULA 7.1
Resultats de l'avaluació de l'Educació Primària

	Global	C. Públ.	C. Priv.	E0	E1	E2	E3
<i>Llengua Castellana</i>	65	63	68	59	63	68	72
-comprensió	65	63	68	58	63	67	71
-expressió	68	66	72	62	67	71	76
<i>Matemàtiques</i>	54	53	58	47	52	57	63
-números i operacions	49	47	53	40	47	53	59
-mesura de magnituds	52	50	56	52	43	55	62
-geometria	52	51	55	52	46	55	60
-organització de la informació	65	63	68	65	59	67	72
-coneixement conceptual	56	54	60	48	53	59	65
-procediments i estratègies	60	58	64	52	57	63	68
-resolució de problemes	47	45	50	40	44	49	56
<i>Coneixement del medi</i>	62	61	65	55	60	65	69
-Ésser humà i la salut	65	63	67	58	63	67	71
-el paisatge	70	68	73	64	68	73	76
-el medi físic	60	58	64	50	58	64	68
-els éssers vius	61	60	64	56	59	63	69
-els materials i les seues propietats	52	51	55	45	50	55	58
-població i activitats humanes	65	63	70	56	64	68	74
-màquines i aparells	55	54	57	50	53	56	60
-organització social	67	66	70	62	65	70	76
-mitjans de comunicació i transport	66	65	69	59	65	69	74
-carvis i paisatges històrics	60	58	63	54	58	62	67
-coneixement conceptual	61	59	64	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensió	59	58	62	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicació	62	61	66	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-anàlisi	66	65	70	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Font: MEC-INCE: *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos 1999*.

TAULA 7.2
Resultats de l'avaluació de l'Educació Secundària

	Global	C. Públ.	C. Priv.	E0	E1	E2	E3
<i>Ciències de la Natura</i>	54	s.d.	s.d.	47	52	56	61
-coneixement	52	50	54	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensió	56	55	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicació	55	54	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-generalització	54	57	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-diversitat i unitat de la matèria	s.d.	43	47	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-l'energia	s.d.	59	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-canvis químics	s.d.	50	57	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-la Terra en l'Univers	s.d.	42	43	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-diversitat i unitat dels éssers vius	s.d.	52	52	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-persones i la salut	s.d.	54	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-interacció medi natural	s.d.	63	64	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-canvis en el medi natural	s.d.	53	55	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-forces i moviments	s.d.	59	61	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-electricitat i magnetisme	s.d.	53	55	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
<i>Ciències Socials, Geografia i Història</i>	60	59	63	54	58	61	66
-societat i territori	s.d.	63	67	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-societats històriques	s.d.	52	56	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-el món actual	s.d.	60	65	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-coneixement	s.d.	61	65	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-comprensió	s.d.	56	61	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-aplicació	s.d.	62	66	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-anàlisi	s.d.	56	59	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
<i>Llengua Castellana i Literatura</i>	64	62	67	56	61	65	70
-comprensió oral i escrita	s.d.	67	71	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-expressió escrita	s.d.	56	62	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-la Llengua com a objecte de coneix.	s.d.	57	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Literatura	s.d.	59	63	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
<i>Matemàtiques</i>	40	38	44	33	37	41	47
-números i operacions	s.d.	38	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-mesura	s.d.	37	43	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Geometria	s.d.	31	36	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-Representació i probabilitat	s.d.	42	48	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-coneixement	41	40	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-destreces bàsiques	45	43	49	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-procediments complexos	40	38	44	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.
-resolució de problemes	34	32	38	s.d.	s.d.	s.d.	s.d.

Font: MEC-INCE: *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. Datos básicos 2000.*

l'educació. Efectivament, com assenyalen les taules 7.1 i 7.2, en tots els apartats els resultats obtinguts s'adeqüen a aquesta pauta.

A partir del caràcter paradigmàtic de la prova realitzada, és interessant observar com opera. En primer lloc, la prova registra «encerts» (fins i tot les denominades preguntes obertes disposen d'un repertori previ d'allò que es considera encert). El fet que l'avaluació siga un recompte de «encerts» no resulta tan trivial com pogués semblar. En primer lloc, l'encert es presenta com un bé escàs. Cap de les puntuacions globals no supera el 70% i minven fins al 34% (vegeu les columnes «global» de les taules anteriors), és a dir, totes se situen en el terç central. La dificultat d'una prova rau en el nombre d'encerts que arreplega. Per això, resulta particularment interessant l'anàlisi de les proves «més difícils» de cada grup, i més encara d'aquelles el nombre d'encerts de les quals va ser superat pel d'altres respostes errònies. Tot seguint amb la imatge evolucionista, és coneguda la importància que els debats entorn dels fòssils van tenir des de començaments del s. XIX. Les espècies estingides representaven experiments fracassats. De mode anàleg, aquestes «proves més difícils» diuen prou de com funciona l'educació. Anem amb alguns exemples, on s'assenyala la resposta encertada (*) i els percentatges de respostes en cada possibilitat.

Es presenta un fragment extret d'*Industrias y andanzas de Alfanhuí* de Sánchez Ferlosio. En aquest fragment es descriu la casa i els jardins que contempla Alfanhuí. Després que l'alumne ha llegit el text ha de respondre a la pregunta:

La descripció del jardí és:

1. Breu [10%]
2. Fantàstica [26%]
3. * Realista [18%]
4. Imaginativa [43%]

La dificultat de la prova rau en el fet que reclama un ús «acadèmic»

dels termes. Col·loquialment, la descripció és breu, fantàstica i imaginativa, però no per a la disciplina filològica. Aquesta diferència entre l'ús acadèmic i l'ús no acadèmic d'un terme és la que sembla subjau a altres proves «difícils»:

Es presenta l'anunci d'un circ amb tota la informació precisa sobre l'espectacle que ofereix. Després que l'alumne ha vist i llegit el text ha de respondre a la pregunta: En quin altre lloc més apropiat podries trobar els mateixos animals de l'anunci?

1. Al Zoo [56%]
2. Al Circ [9%]
3. A la Plaça de Bous [3%]
4. * Al lloc de procedència (entorn natural) [30%]

De la bicicleta es pot dir que:

1. És una màquina simple, perquè no té motor [18%]
2. No és una màquina, perquè necessita energia muscular per a funcionar [46%]
3. És una màquina complexa, perquè amb ella es pot anar a molts llocs [12%]
- 4 * És una màquina complexa, perquè està formada per molts operadors combinats que permeten el seu funcionament [20%]

La majoria dels metalls procedeixen de:

1. El ferro [30%]
2. * Les roques [12%]
3. Les mines [27%]
4. La indústria metal·lúrgica [29%]

La dificultat rau en l'ús del terme «acadèmic» (realisme, entorn natural, màquina complexa o metall) enfront dels usos «no acadèmics». Una altra prova «difícil» reclama implícitament la traducció del terme «no acadèmic» «punteria» com a mitjana de puntuacions.

Javier i Begoña estan jugant a les bitles. Javier ha tirat 9 vegades i les seues puntuacions han estat: 4, 4, 0, 2, 1, 6, 3, 8, 8. Begoña ha tirat 6 vegades i ha puntuat: 5, 1, 3, 2, 7, 6. Qui creus que té millor punteria?

1. Javier [40%]
2. Begoña [35%]
3. * Per igual [17%]
4. No ho sé [6%]

En altres proves, la dificultat no es troba en la disparitat d'usos, sinó en la contraposició de dos termes «acadèmics». Per exemple:

Amb dos triangles iguals es poden formar aquestes tres figures. Quina de les afirmacions següents és la correcta?

[a=romb] [b=quadrat] [c=triangle]

1. Les tres figures tenen igual perímetre [20%]
2. Les figures a i b tenen igual perímetre [15%]
3. * Les tres figures tenen la mateixa àrea [23%]
4. Les figures a i c tenen distint perímetre [37%]

En acabant de dinar no és convenient fer exercici intens perquè:

1. Fem soroll i hi ha persones que dormen la sesta [2%]
2. Perquè es mouen els intestins i afecra a la secreció del líquid intestinal [27%]
- 3 * L'activitat digestiva precisa del flux sanguini que vam utilitzar quan fem exercici físic [27%]
4. Perquè el moviment afecta a les ones peristàltiques i l'aliment tindria dificultats per a arribar a l'estómac [41%].

Perquè les plantes fabriquen el seu aliment, quin component de l'aire és necessari?

1. Ozó [18%]
2. Nitrogen [31%]
3. Vapor d'aigua [18%]
4. * Anhidrid carbònic [30%]

Observeu que la dificultat ve induïda pels parells conceptuals perímetre-àrea, flux sanguini-ones perisràltiques, nitrogen-anhídrid carbònic, els primers termes de la qual tenen una certa relació amb el problema plantejat. L'encert significa, doncs, control sobre el llenguatge acadèmic, quelcom que es reclama més enllà de qualsevol significat raonable. Vegeu aquests dos exemples de pregunta difícil de Primària (amb un consum familiar clarament excessiu) i fàcil de Secundària (amb una formiga deambulant pel pla cartesià).

Una família ha consumit durant el mes d'abril 17m^3 d'aigua. Quants litres d'aigua consumeix aproximadament aquesta família al dia?

1. 17 litres [37%]
2. 170 litres [34%]
3. 510 litres [11%]
4. * 570 litres [9%]

Una formiga es desplaça, des del punt P(-5, 4) del pla cartesià, 5 unitats cap a la dreta i 7 unitats cap avall. En quin punt es troba ara??

1. * En el punt de coordenades (0, -3) [41%]
 2. En el punt de coordenades (0, 11) [17%]
 3. En el punt de coordenades (-10, 11) [19 %]
 4. En el punt de coordenades (-10, -3) [8%]
- ns/nc [15%]

La «resolució de problemes», l'apartat amb encerts globals menors, també presenta la dificultat de traslladar al llenguatge «acadèmic» la situació irreal que l'enunciat recull, del tipus:

Javier i José Luis han comprat cadascú un rem de 3 m. Els ascensors de cada casa tenen les següents dimensions: A casa de Javier. Amplària: 1,5 m Profunditat 2 m Altura: 2 m; A casa de José Luis: Amplària 1,5 m Profunditat 1,5 m Alrura 2,2 m. Tindrà algun d'ells que utilitzar, necessàriament, altres mirjans diferents de l'ascensor per a pujar el rem a sa casa?

Seguint la teoria del currículum, l'objecte de l'avaluació és el currículum, però, com evidencien els exemples anteriors, aquest no és només un llistat de conceptes o teories (realisme, entorn natural, metall, mitjana, perímetre, àrea, flux sanguini, etc.), sinó també un repertori de relacions fictícies en el que les formigues circulen per plans cartesianes o rems de 3 m es munten en ascensors. En tant que arbitrari cultural, la selecció del qual correspon en definitiva al professor, el currículum equival al principi darwinianà de variabilitat. Més exactament: es tracta d'una successió d'arbitraris que es correspon amb la sèrie dels docents. No es parla ací de continguts que es transmeten, però que no consten en el currículum explícit, com, per exemple, la distribució sexista dels professorat o dels llocs de responsabilitat en l'administració educativa, sinó de les concrecions particulars que realitzen els docents i els llibres de text dels programes.

El segon element present és el mateix docent, que personifica la norma del llenguatge «acadèmic». Això correspon a la seua formació, al procediment de reclutament i a allò que la mateixa administració, el MEC en el cas dels Informes adduïts com a exemple, considera legítim (la reducció de l'Avaluació de l'Educació Primària o Secundària a unes poques àrees amb una bateria de proves que permeten un còmput d'encerts...). Aquest discurs «acadèmic», com podríem denominar-ho tot seguint Foucault, és, com l'home de Protàgores, la mesura de totes les coses, de les que són, en tant que són, i de les que no són, en tant que no són. Ell determina que hi ha formigues de dues dimensions o que cap un rem en un ascensor, sense tindre en compte la dimensió de la pala, o que, per citar una altra «pregunta més fàcil» de l'Informe de Primària, el viatge a una illa no pot realitzar-se amb tren o cotxe, per molt que l'Eurotúnel es trobe en servei. En la lògica del discurs acadèmic es mesuren les 3 arestes de l'ortocèdre de la caixa de l'ascensor; en la vida real, bastaria de mesurar directament la diagonal... Que el docent representa la lògica del discurs acadèmic és un aprenentatge bàsic, que guia tota la vida acadèmica de l'alumnat.

Altres dos elements completen el quadre i permeten explicar el mecanisme selectiu. El primer és el temps. Darwin era plenament conscient de

la seua importància quan apel·lava a les «lleugeres variacions successives». És prou amb la reiteració de proves que seleccionen lleugeres variacions durant anys per a garantir l'efecte de selecció classista, i pensem que una persona de 16 anys pràcticament no recorda la seua existència preescolar. La major part de la seua vida ha estat tancar amb docents que reiteraven la norma acadèmica del discurs, no només en els exàmens, sinó també en la interacció quotidiana. Per això, quan més prompte ha estat reclòs, millor és el seu rendiment.¹

El segon element és l'anticipació. Per a bona part de l'alumnat, amb el temps es fa patent la discrepància entre la norma acadèmica del discurs i la seua expectativa escolar i laboral. Perd sentit la lluita per obtindre un bé escàs que no té res a veure amb l'avenir, i la profecia es compleix a ella mateixa. Les lleugeres variacions successives, els reiterats diagnòstics, els sistemes de classificació, operen el seu efecte. El currículum resulta tan arbitrari i l'avaluació tan contínua que no hi ha protecció possible. Els universitaris acaben formant als seus semblants i exclouent la resta. Les anàlisis de l'INCE presenten les conseqüències d'aquest procés. En l'últim curs d'Educació Primària, expectatives i tendiment es correlacionen totalment. De l'estudi sobre el rendiment en les àrees de Coneixement del Medi, Llengua i Matemàtiques es conclou que: «Els resultats que obtenen els alumnes en les tres àrees avaluades estan relacionats amb el nivell d'estudis fins al que manifesten que volen arribar, de forma que els resultats més alts els assoleixen els alumnes que desitgen estudiar una carrera universitària».²

¹ «Es pot afirmar, amb un nivell de confiança del 0,01, que els alumnes que comencen la seua escolaritat als 2 anys obtenen un rendiment significativament més alt que aquell altre que assoleixen els que la inicien a qualsevol altre edat. El contrari esdevé amb el rendiment dels alumnes que comencen a anar a l'escola als 5 anys, que és significativament més baix que aquell que assoleixen els que començaren abans de complir aquesta edat.» (INCE: *Resumen informativo*, 12, juny 2001 («Aspectes que tenen una major relació amb el rendiment de l'alumnat d'Educació Primària», p. 2).

² INCE: *Resumen informativo*, 12, juny 2001, p. 2.

Recapitem. El procés selectiu que proporciona a l'educació un caràcter classista opera i es legitima a partir de l'avaluació, que en definitiva consisteix fàcticament en un registre d'encerts sobre la pauta del que podríem denominar discurs acadèmic. Aquest està encarnat pel conjunt dels docents, que determinen arbitraris culturals (currículums), amb els quals sotmeten l'alumnat a proves reiterades. El procés d'albergar expectatives distintes de l'estudi universitari es relaciona dialècticament amb l'abandó de la lluita pel bé escàs (l'encert). La reiteració, durant anys, de les proves permet que, per mitjà de l'acumulació de lleugeres variacions successives, s'opere l'efecte selectiu, i siga assumit pels subjectes. Els estudis d'avaluació de l'Educació tancaran el cercle, naturalitzant relacions fortament classistes.³

Quina diferència aquesta explicació d'altres que s'han formulat? Coincideix amb la distinció de Bernstein de codis restringits i formals (no amb la seua complicació posterior), i amb la teoria del currículum desenvolupada per la Nova Sociologia de l'Educació; però discrepa d'aquesta en la necessitat d'invocar una teoria de la ideologia, la qual no pot, encara que Apple ho pretenga explícitament, renunciar a una certa visió conspiratòria. Amb independència de la incoherència del concepte i de la seua precària filiació marxiana, l'apel·lació a la ideologia presenta un problema teòric: reintrodueix la teleologia en l'explicació del procés selectiu, precisament el raonament contrari a aquell que va produir el descobriment darwinian. Coincideix amb alguna explicació proporcionada per Bourdieu a propòsit de la importància del llenguatge magisterial i del seu cicle d'alguna manera semblant al del Kula, estudiat per l'Antropologia clàssica, i amb la importància atribuïda pel sociòleg francès a la formació de «habitus», però afegint l'explicació de la seua gènesi a propòsit del llarg sotmetiment a processos d'avaluació.

³ Per exemple, l'INCE conclou: «Els resultats que obtenen els alumnes en les tres àrees avaluades [Coneixement del Medi, Llengua i Matemàtiques] estan relacionats amb el nombre de llibres que tenen a casa. Com més llibres consideren els alumnes que tenen a casa, millor és el seu rendiment.» (*Resumen informativo*, 12, juny 2001, p. 2).

Reprenquem el fil de l'argumentació. Si la classe superior inverteix en educació, açò és, no només alberga expectatives majors respecte del destí educatiu dels seus fills i filles sinó que també gasta en aquest objectiu una part major del seu pressupost familiar, és perquè té garanties que la seua inversió resultarà rendible. Aquestes garanties descansen, com hem vist en els capítols anteriors, en la doble segmentació el sistema, segons dues xarxes i dues titularitats, l'efecte combinat de les quals proporciona distinció i promoció per als que poden comprar-les. Ara bé, si açò és així, no quedaria el sistema en una situació precària, amenaçat d'una crisi de legitimitat? Com eixugar semblant amenaça?

Tres són, almenys, les condicions perquè el sistema no sucumbesca en una crisi de legitimitat, d'altra banda, ja enunciativa pels informes sobre l'educació redactats des dels anys 60. En primer lloc, presentar una certa generalitat. Si la tradició teòrica socialista ha repetit la metàfora progressista i l'ideal igualitari és perquè, en cert sentit, l'educació gaudeix d'una certa universalitat, l'anomenada «escola de masses». Ara bé, aquesta és una generalitat limitada. Fan falta dues condicions més. La primera superar la contradicció palmària que emergeix entre un dret universal i unes determinacions restringides. A això s'apresta tota una generació de termes intermedis (instrucció, ensenyament, formació, estudi...),⁴ susceptibles de desevolupar una escolàstica confusa. L'educació és un dret de tots, però l'estudi...⁵ La generació de la, diguem-li, escolàstica de termes intermedis no és prou. Cal una segona condició, que els individus accepten la restricció. Aquest és el nucli d'allò que Pierre Bourdieu anomena-

⁴ Quan la LOU invoca el dret a l'educació utilitza precisament nocions intermèdies (com «estudi») que operen aquest efecte restrictiu: «L'estudi a la Universitat és un dret de tots els espanyols en els termes establits en l'ordenament jurídic» (art. 42, sobre Accés a la Universitat).

⁵ Un altre exemple de buidament del dret per la via escolàstica es troba en la distinció que la llei 8/2000 projecta sobre les persones emigrants. Segons la norma aquestes persones disposen de drets com la llibertat sindical o de manifestació, però no els poden «exercir». El concepte d'un dret que no es pot exercir s'assembla prou a una contradicció en els termes.

va «violència simbòlica», a saber, que el dominat efectue l'adhesió a la dominació, que no puga imaginar-se a ell mateix d'una altra manera. Per a això, el sistema educatiu ha confeccionat un sofisticat sistema d'arxiu, l'avaluació. Realment, com assenyalava Carlos Lerena, seria més propi que el sistema educatiu es denominés «avaluatiu», ja que no hi ha garanties que eduque tots els subjectes, però sí que els avalua reiteradament. Fins i tot amb l'argument de la democratització de l'ensenyament, la Pedagogia va establir la prescripció de l'avaluació contínua, una ficció panòptica que tanca el cercle. De l'omnipresència de l'arxiu obté el credencialisme el seu fonament, sense advertir la ineficiència (que no ineficàcia) de semblant sistema de certificar.

Ara bé, termes intermedis o avaluacions contínues precisen omplir-se de contingut. No es poden invocar en el buit. L'escola ordena l'estudi i estableix avaluacions, encara que no done satisfacció al dret universal de l'educació o ho faça de manera restringida, apel·lant tradicionalment a dues referències: la ciència i la professió. El problema, per a l'escola, és que avui resulten més problemàtiques que mai. En la resta d'aquest capítol es comentarà el cas de la ciència; en el següent, el de la professió.

La crisi del kantisme i l'establiment de la Universitat de Berlín van donar l'oportunitat de teoritzar el caràcter formatiu de la ciència.⁶ Ara bé, el nexa establert per Schelling, Fichte, Schleiermacher o Humboldt no duraria sense patir una erosió progressiva més enllà de l'*Enciclopèdia* de Hegel. Actualment, per l'emergència de les tecnociències del perill, difícilment es pot restablir el vincle.

Encara que habitualment es parla del «risc» per a definir els danys eventuais produïts per diverses tecnociències, de tal dimensió que definieren la fase actual de la societat (la «societat del risc», ja esmentada, d'U. Beck), una determinació conceptual més rigorosa faria preferible l'ús del terme «perill». Perill i risc poden representar dos conceptes distints, se-

⁶ J. Habermas: «La transformació social de la formació acadèmica», en *Teoría y praxis*, Barcelona, Altaya, 1998, pp. 335-350.

gons es tracte de, respectivament, la possibilitat o la probabilitat d'un dany. Etimològicament, el concepte de risc es genera en la baixa Edar Mitjana, relacionat amb el comerç naval mediterrani, i s'estén cap al nord d'Europa. *El mercader de Venècia* exhibeix un concepte madur del risc, vinculat, lògicament al càlcul. El risc es pot minimitzar o maximitzar; en perill s'està o no. És una noció «dialèctica», en el sentit que atribuïa a aquesta paraula N. Georgescu-Roegen, un concepte de límits imprecisos, no aritmomòrfic.⁷

Tres tecnociències, l'energia nuclear, la química orgànica amb combinacions halogenades i l'enginyeria genètica, posen sobre la taula la possibilitat de l'autoeliminació de la societat i replantegen, segons Beck, el dilema «socialisme o barbàrie» en termes encara més radicals: il·lustració ecològica o extinció. La catàstrofe de Txernòbil va resultar un crida planetària, després de la qual les ciències no semblen poder superar el paper d'aprenent de bruixot. Les tecnociències ja no semblen disposades a oferir garanties sobre la no repetició d'un accident nuclear, per no parlar de l'ús bèl·lic d'armament atòmic, d'una altra catàstrofe química semblant al forat d'ozó o del control sobre amenaces biològiques massives. Les neoregulacions liberals sobre la propietat intel·lectual o el recurs a la raó d'Estat⁸ erosionen el fonament epistemològic de la ciència moderna, el debat públic. En definitiva, suposen un retorn a les «ciències ocultes». Quí confiarà en unes ciències perilloses i ocultes?⁹

Si a la pèrdua de confiança en la ciència s'afegeix la generalització (en el Primer Món) de les tecnologies de la informació, es donarien les circumstàncies per a arraconar definitivament la possibilitat de la síntesi

⁷ La distinció epistemològica establida entre el «risc» i «perill», en quant concepte aritmomòrfic el primer i dialèctic el segon, es pot utilitzar també per a fundar la diferència entre el «coneixement» i la «competència».

⁸ *The New York Times* informava el 17-2-2002 d'un paquet de mesures que preparava l'administració Bush per a mantindre en secret investigacions científiques.

⁹ No es pot argumentar que les restriccions afecten a la ciència aplicada, però no a la ciència pura, perquè una de les característiques dels perills, segons Beck, és la seua imprevisibilitat. Són epistemològicament imprevisibles per quant la pressió econòmica dissol la

entre sistema de les ciències i formació. No deixa de resultar paradoxal que el mateix govern que, suposadament animar per la nostàlgia d'aquella unitat, s'afanyava a remeiar la carència d'Humanitats en l'Educació Secundària, escindís en dos ministeris l'Educació i la Ciència.

distinció entre experimentació i aplicació. Les esquerdes en els reactors nuclears són necessàriament «imprevisibles» perquè la indústria no pot esperar dècades per a comprovar l'efecte combinat de pressió, calor i radiació sobre els aliatges. També ho era l'efecte dels gasos CFC sobre la capa d'ozó, el mal de les vaques boges, etc. Significativament, els processos judicials sobre l'incendi de la central nuclear de Vandellòs I i la ruptura de la presa de residus de Boliden, que va contaminar el Parc de Doñana, van concloure amb l'absolució dels imputats pot tractar-se de successos «imprevisibles».

8. FORMACIÓ CONTÍNUA I DIALÈCTICA SOCIAL

L'expressió «societat de risc» que, com s'ha comentat en el capítol precedent, s'associa amb la possibilitat de danys causats per tecnociències perilloses, es relaciona també amb els processos d'«individualització» que es donen en la societat postmoderna. Encara que l'experiència del risc es realitza en múltiples vessants, on s'ha dissolt la seguretat de les institucions tradicionals, se centrarà l'atenció en les relacions formatives i laborals, la precarietat de les quals, com ja apunrava un text anterior, acaba per socavar els fonaments immanents de sentit de l'educació.

L'extensió de la precarietat laboral condueix a una crisi de la norma de l'ocupació.¹ Certament, si un fantasma recorre Europa és la crisi de l'ocupació. Aquesta crisi es va fer patent amb l'increment de la desocupació des de mitjans dels anys setanta. La representació liberal de la desocupació com un desajust del «mercat laboral», evitable amb restriccions salarials, es torna cada vegada més insostenible. A l'emergència del desocupació massiva ha seguit l'extensió d'una «neoregulació» (no d'una «desregulació»), que socava àmbits de seguretat (G. Standing). Apareix així una situació de precarietat amb diverses dimensions: inseguretat en l'o-

¹ Les referències d'aquest capítol es prenen de C. Prieto (ed.): *La crisis del empleo en Europa*, 2 vols.; E. Cano, A. Bilbao i G. Standing (1999): *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación*, i G. Torres, F. J. Hernández (eds.) (2000): *El sistema de cualificación profesional*, tots ells a Alzira, Germania, 1999 i 2000.

ocupació, insuficiència o incertesa dels ingressos salarials, degradació o vulnerabilitat de la situació de treball i reducció de la protecció social. Aquesta situació acaba, en un tercer moment, erosionant la «norma» de l'ocupació, entesa com la normalitat i la normativitat, és a dir com la forma normal de l'ocupació (estadísticament més freqüent) que serveix de referència per a la legislació i la jurisprudència laboral (per a la norma).

Es poden adduir alguns exemples d'Estrats de la Unió Europea on l'erosió de la norma de l'ocupació va de la mà de l'augment de la formació contínua, tant en països que disposen de tradicions d'institucionalització o desregulació en les seues relacions laborals, com en països de pràctiques bilaterals o trilaterals. Es comencen a continuar els casos de França, Gran Bretanya, Itàlia i Espanya. A França el desenvolupament del subsistema de formació contínua presenta una tradició institucionalitzada; al contrari, a Gran Bretanya el govern conservador va adoptar una política desreguladora. La formació a Itàlia es caracteritza pel seu caràcter bilateral, mentre que a Espanya s'ha establert de manera trilateral.

La norma de l'ocupació francesa mostra que es troba desestabilitzada per l'augment de formes atípiques, que consisteixen fonamentalment en una limitació explícita de la duració del contracte (sota dues fórmules principals: la interinitat i el contracte laboral temporal), una diversificació de la norma temporal (primer que res pel contracte a temps parcial), i la renovació i extensió de les formes d'aprenentatge amb hibridació de formació i ocupació; de manera secundària cal apuntar una probable renovació del treball a domicili i del treball submergit. Tot això es combina amb el retraïment del sindicalisme en la majoria de les empreses de tamany petit i fins i tot mitjà del sector privat (deserts sindicals), retraïment no compensat per un increment dels mitjans de control públic de l'aplicació del dret del treball. En el cas francès, la formació contínua s'institucionalitzà a partir de la llei de 1971, relativa a la «organització de la formació professional en el marc de l'educació permanent», que reprenia els acords interprofessionals de 1970, a la vegada basats en els acords de Grenelle de juny de 1968. La llei reconeix el dret a la formació que resulta un autèntic «dret prolífic»: lleis, acords professionals i interprofes-

sionals estretament interconnectats, en l'elaboració del qual exerceixen el paper principal les organitzacions professionals i sindicals, ja que les lleis reprenen, en bona mesura, el contingut de les negociacions: la formació professional representa l'exemple extrem de llei negociada.

En el cas de Gran Bretanya, el marc de les relacions laborals estava habitualment determinat per tres elements: la tradició del voluntarisme (l'Estat era poc inclinat a intervenir), la direcció científica de les empreses i la lliure negociació col·lectiva. A partir de l'accés al poder dels conservadors (1979), es constaren cinc canvis principals: un canvi de marc legal, que va implicar un debilitament de la protecció legal dels treballadors i de les treballadores; una transformació del mercat de treball (només un 55% de la població activa estaria situada en la norma d'ocupació tradicional); la dràstica caiguda de l'afiliació sindical (de 13 milions de persones afiliades en 1979 a menys de 8 a finals dels anys 90); l'aplicació de les teories sobre direcció de recursos humans, amb una creixent descentralització de la negociació col·lectiva; i el descens de la conflictivitat laboral. El govern del «nou» Partit Laborista manté una considerable continuïtat amb l'anterior en l'esfera de les relacions laborals; no obstant això, hi ha hagut canvis polítics: l'eliminació de l'opció britànica de quedar al marge de la normativa comunitària (*opt-out*), el compromís d'introduir un salari mínim interprofessional i presentar una llei sobre sindicats, avançada en el llibre blanc *Justícia en el treball*. Bona part de la institucionalització del subsistema de formació contínua realitzada pel govern laborista britànic (1974-1979) va ser desmantellada pel govern conservador (1979-1997). Ni en el programa electoral del Partit Laborista, ni en el «discurs de la Reina» quan va accedir al govern en 1997, es troben propostes immediates per a implicar als sindicats en la planificació de la formació. No obstant això, es poden assenyalar tota una sèrie d'iniciatives de participació en la formació per part dels representants dels treballadors i les treballadores britànics. Malgrat les abolicions de 1981 i 1988, es mantenen dos comitès per a la formació en professions industrials (ITB, *Industrial Training Boards*), i també es dona una presència sindical, encara que no hegemònica, en els consells locals per a la formació a les empre-

ses (TEC, *Training and Enterprise Councils*, a Anglaterra i País de Gal·les, LEC, *Local Enterprise Councils*, a Escòcia). Els interessos empresarials també predominen en l'elaboració de les qualificacions (NVQ, *National Vocational Qualifications*, elaborats per *Industry Lead Bodies*). Tant la confederació de sindicats (TUC) com a sindicats sectorials s'han esforçat per desenvolupar la formació com «un nou punt a l'agenda de la negociació». El «nou» Partit Laborista en el govern posa l'accent en la millora de l'«empleabilitat» per mitjà de la formació professional, però deixa poc clar com es va a finançar, si per mitjà d'un fons addicional, o amb una simple i mera exhortació, com ocorria amb l'anterior política i que va fracassar en la seua major part.

En el cas italià s'han produït canvis entre les ocupacions (com, per exemple, una certa desindustrialització i el manteniment del sector agrícola) i a l'interior de les mateixes (incorporació de noves tecnologies i relació amb els centres de treball). Es produeix una descentralització de la producció (Centre i Nord, economia difusa, districtes industrials); un creixement progressiu de figures professionals, que porta a una «balcanització» del mercat de treball, on destaquen els mercats locals de treball i el pes de l'economia submergida; són notables les taxes de desocupació juvenil i femenina. També resulta característic del cas italià la preocupació pels horaris (temps de treball i temps de vida) i les estratègies basades en societats locals per a combatre la desocupació o afavorir la formació. El desenvolupament del subsistema de formació contínua a Itàlia presenta un notable component bilateral des de l'acord de 23 de juliol de 1993, considerat l'acord més important entre les parts socials dels últims anys, ja que representava el trànsit d'una lògica del conflicte a una lògica de la concertació. Aquest acord va tenir la seua continuació en un nou acord de 24 de setembre de 1996, amb la seua traducció legal en el «paquet Treu». Ja en 1993 comencen a constituir-se *Organismi Paritetici Bilaterali*, formats pels tres sindicats majoritaris (CGIL, CISL i UIL) i les organitzacions patronals (Confindustria, Artigiani, Confapi), en els nivells nacional, regional i provincial, amb formes societàries heterogènies, des d'associacions sense ànim de lucre fins a societats de responsabilitat limitada;

aquestes formes determinen el sistema de relacions interinstitucionals en les tasques de direcció i gestió.

En el cas d'Espanya, Andrés Bilbao indica com gradualment s'ha modificat una sèrie de factors, com ara els mecanismes d'entrada al mercat de treball, amb el desenvolupament de noves modalitats contractuals, la nova regulació dels contractes a temps parcial i modificació del període de prova; la mobilitat interna (mobilitat funcional en categories equivalents, còmput de les hores extraordinàries, motius econòmics com a causa de la mobilitat geogràfica i simplificació dels procediments per a modificar les condicions de treball); canvis en l'estructura de la negociació; reconeixement de les empreses privades de col·locació, etc. Al mercat de treball creix ininterrompudament el volum de treballadors i treballadores amb formes de contractació temporal; els col·lectius amb una difícil inserció han estat utilitzats com a punta de llança per a estendre la contractació temporal. Avancen les formes de flexibilització. S'estén la concepció que pretén convertir la negociació col·lectiva en «un instrument fonamental per a la desitjable adaptabilitat» i a l'acció sindical, que ja no es planteja en termes d'hostilitat al mode capitalista de producció. Com és conegut, el desenvolupament del subsistema de la formació contínua a Espanya parteix d'acords bilaterals, concretament el I, el II i el III Acord Nacional de Formació Contínua (ANFC, 1992, 1996, 2000, per als períodes 1993-1996, 1997-2000, 2001-2004, respectivament), que donen lloc a acords trilaterals, com l'Acord de Bases sobre la Política de Formació Professional (16-12-1996) i en un Acord Tripartit sobre Formació Contínua (també, 1992, 1996 i 2000), el vigent establert pel govern amb CEOE, CEPYME, CCOO, UGT i CIG. Aquest estableix una Comissió Tripartita amb atribucions respecte del ens bilateral FORCEM, com ara tramitar les seues propostes davant de l'INEM, assignar les seues despeses estructurals o considerar el seu informe anual. Seguint els ANFC, s'han establert comissions paritàries territorials i sectorials. Si bé es pot trobar algun cas de formació contínua desenvolupada a partir d'acords empresarials, l'empresariat sembla inclinar-se per rebutjar una relació directa entre la participació en les mesures de formació contínua i

l'augment de sou o salari. Cal subratllar que el II i el III ANFP contemplan la posada en marxa del Sistema Nacional de les Qualificacions, el retard de la qual sembla correspondre tant a la seua complexitat tècnica, com a una certa falta de voluntat política. En aquesta situació, alguns governs autonòmics han avançat mesures abans de comptar amb un model general (és el cas de l'Agència de les Qualificacions d'Andalusia, del Consello Galego das Cualificacións o, fonamentalment, de l'Institut de Qualificacions del País Basc).

L'augment de la formació professional contínua que es registra a escala comunitària o estatal també es percep en el cas valencià, com acredita la taula 8.1, i es deu, fonamentalment, al fet que les parts implicades i, per descomptat l'Estat, tenen bones raons per a afavorir-la.

TAULA 8.1

Evolució de la demanda formativa durant el II Acord Nacional de Formació Contínua (modalitat de plans d'empresa, sectorials i intersectorials) (País Valencià, 1997-2000)

Any	1997	1998	1999	2000
Plans sol·licitats	236	299	322	320
Plans aprovats	180	212	241	263
Hores de formació realitzades	4.626.889	4.553.312	5.020.177	s.d.

Font: FORCEM.

La patronal obté una notable aportació econòmica al compte de les empreses. Per exemple, l'any 2000 les empreses valencianes van sol·licitar a FORCEM més de 100 milions d'euros, dels que van obtenir més d'una quarta part, només en la modalitat de plans de formació. A més, l'extensió de la formació contínua consolida vinculacions teòriques que propicien l'estratègia de precarització laboral: el nexa entre competència-competitivitat o el neologisme «empleabilitat», com quelcom del que s'han de res-

ponsabilitzar els mateixos treballadors, no són més que noves versions de la representació mercantil de l'educació.

Però també els sindicats tenen bons motius per a patrocinar l'augment de la formació contínua i recuperar-se així del debilitament que en la seua capacitat de mobilització i negociació els depara la precarització de les relacions laborals: l'interés per divulgar visions «antropocèntriques» del procés productiu; la necessitat de garantir la pertinència, oportunitat, projecció, qualitat i impacte dels plans i programes formatius, també respecte del sector informal i grups vulnerables no enquadrats al sindicat; l'efecte multiplicador que la negociació d'aspectes de la formació professional té sobre un feix de temes, com ara l'estabilitat laboral, la flexibilitat, la remuneració, la tercerització, el deure d'informació o el diàleg social; la necessitat de superar els problemes derivats de l'absència de sistemes d'observació de la realitat productiva, entenent per aquesta, al camp de la formació professional i les qualificacions: l'evolució del contingut del treball, l'emergència de noves necessitats de qualificació, l'evolució de la demanda i oferta de qualificacions, etc.

La qüestió és: quin impacte pot esperar-se per a l'escola de l'extensió de la formació contínua? És obvi que produirà canvis en l'immediat, quan es desenvolupe el Sistema Nacional de les Qualificacions (que al seu torn reclamarà noves sistematitzacions en escales més àmplies, com l'europea, o més restringides) i l'articulació dels subsistemes de formació professional reglada, ocupacional i contínua; fins i tot es poden esperar canvis en l'estructura del treball.² Des de canvis curriculars fins a organitzatius. Els

² Resulta significatiu el cas de les accions formatives a l'empresa Sidmed S.A. (Siderúrgica de la Mediterrània, actualment al grup Arcelor Aceralia-Arbed-Usinor) del Port de Sagunt, dedicada a la fabricació de productes siderúrgics plans. En 1991, empresa i representants dels treballadors acordaren una Estructura Funcional de Treball (EFT), segons la qual l'avaluació paritària favorable de mòduls formatius per desempeñar altres llocs de treball de la unitat productiva determinava la concessió de nivells salarials, augments que eren independents del fet de desempeñar efectivament les tasques per a les

primers, en la mesura que la formació professional de base (que la LOGSE atribueix a l'Educació Secundària Obligatòria) s'haurà d'articular amb l'estructura modular de la formació en la resta de subsistemes i, almenys sobre el paper, es generarà un mecanisme que permetria adequar la innovació curricular a les modificacions productives. Els segons, perquè l'Estat podrà maximitzar els recursos que empra en formació professional, utilitzant-los en els distints subsistemes. Cal pensar, per exemple, en el canvi que pot suposar per a la Formació de Persones Adultes el trànsit d'una activitat centrada en l'alfabetització a una altra més relacionada amb continguts professionals o ocupacionals. Cal recordar que l'actual formació ocupacional està en la seua major part orientada a persones sense qualificació³ i al sector terciari.⁴

És previsible també una altra sèrie de canvis que tal vegada operen de manera més profunda. Sense necessitat de recórrer a la ciència-ficció, és lògic que un desenvolupament de la formació contínua modifique el sen-

quals s'hauria rebut la formació. En 1995, l'acord es prorrogà fins a l'any 2001. Per l'augment de la formació (en 1989 es realitzaren 40.887 h. de formació; en 1997 se'n feren 65.306); la ratio per obrer passà de 31 h. a 67 h. en els mateixos anys. Malgrat l'increment de la massa salarial que determina l'EFT, han estat evidents altres avantatges: augment de la productivitat (les tones per obrer en la primera fase del procés productiu passen de 554 en 1991 a 1.137 en 1997), frenada de la disminució anterior de la plantilla, disminució de l'absentisme (de 6,97% del còmput horari anual en 1986 fins al 5,19% en 1997), la conflictivitat laboral, etc. (F. J. Hernández; R. Lozano; S. Piera: «Le cas Sidmed» (1998), informe presentat al projecte *Relations inter-institutionnelles et rôle des parties sociales dans la formation continue*, Programa Leonardo de la UE (1997-1998), promotor: Istituto Superiore per la Formazione (Roma)). En 1997, el percentatge de finançament de les accions formatives a càrrec del FOREM fou només del 4,6%.

³ De 38.907 persones participants en cursos de formació ocupacional durant 1999, 21.767 van assistir a cursos d'ocupació, 13.167 a cursos d'especialització, 3.882 a adaptació de l'ocupació, 46 a certificats de professionalitat i 45 a cursos d'àmplia base.

⁴ Els majors percentatges d'alumnat format segons família professional corresponen a serveis a les empreses (26,2%), administració i oficines (24,2%), comerç (8,0%), docència i investigació (6,3%), servicis a la comunitat i personals (4,5%), sanitari (4,3%) i turisme i hostaleria (4,0%).

tit tant de la xarxa professional, com de l'escola de titularitat pública, aprofundint les diferències amb la xarxa universitària o l'escola privada. La permanència a l'escola pública per a aquell alumnat sense expectatives d'arribar a la universitat, és a dir, per a la majoria, tindria aleshores una justificació encara més erosionada. Què fer aleshores a l'escola?

Per a acabar de complicar la situació, es pot detectar fàcilment la voluntat del poder polític de transferir als docents la responsabilitat d'evitar perjudicis moltes vegades ocasionats pel mateix Estat. Per citar alguns exemples, l'escola ha de realitzar educació vial (fins i tot s'anuncia la seua «assignaturització») mentre l'Estat obre rendiments fiscals de la gasolina, estimula la venda de vehicles (els plans «renove»), encoratjada a més per una il·limitada publicitat, gran part en mitjans de titularitat pública, i manté privatitzat l'ensenyament per a l'obtenció del permís de conduir, sense que els docents que han conviscut durant una dècada amb els aspirants als permisos tinguen cap paper a jutjar sobre la seua responsabilitat com a conductors. El mateix es podria dir de l'educació per a la salut, que l'Estat encomana als docents al mateix temps que remet als centres educatius un mobiliari incòmode, que genera vicis posturals, i de l'educació contra l'addicció a les drogues, encomanada a l'escola pel mateix Estat que es finança en part amb la fiscalitat de l'alcohol i el tabac. «L'educació ho és tot», el lema de la campanya de sensibilització de la Fundació d'Ajuda contra la Drogoaddicció (FAD), no deixa de ser una burla per als docents.⁵ Amb cada «transversal», en tant que encàrrec tan impossible com a cínic, es dilapidava una porció de l'escassa legitimitat que encara reserva l'escola.

⁵ Malgrat que la FAD té estructura de fundació privada, el seu president, J. A. Sánchez Asiáin, un important banquer del BBVA, encapçala també la fundació COTEC, per a la innovació tecnològica, el patronat del qual reuneix a més de mig centenar de grans empreses i agències de foment de les comunitats autònomes i ajuntaments. El rei és el president d'honor de COTEC i la reina de la FAD. En concloure aquest llibre, el Sr. Sánchez Asiáin es va veure relacionat amb l'escàndol financer del BBVA.

No obstant això, la minva de legitimitat no anuncia la fi imminent de l'escola. U. Beck ja ha encunyat l'expressió «institucions socials zombies». Una situació difícil de reconèixer per a les tradicions liberals i socialista, que, en definitiva, desconsideren els actors escolars. Aquella perquè en el seu interès per aplicar la lògica mercantil, amb el buidament derivat del dret a mera possibilitat, encara troba parcel·les del sector educatiu susceptibles de ser privatitzades, la qual cosa és percebut pels actors en termes de precarietat i competitivitat. La revolta contra la LOU resulta significativa. Al contrari, per a la tradició socialista, reiterar el paper de les condicions inicials o apel·lar a la generalitat abstracta del dret és augmentar la nòmina de preceptes amb què es carrega el cos docent, sense que això represente una crítica real al caràcter classista del sistema.⁶ Els científics de l'educació poden, en el seu autisme escolàstic, elaborar noves teories i preceptes que ja no satisfan cap gana,⁷ i la societat pot dedicar-se, com assenyalava P. Bourdieu, a «una mena d'automistificació col·lectiva»: «dormir-formar els eixits de l'escola que ningú vol, proposant-los una ficció de treball i convertint-los en assalariats sense salari, en empresaris sense empresa, en estudiants prolongats sense esperança de títols ni de qualificacions».⁸ Aquella xiqueta que abans d'ingressar a l'IES confessava «voldria anar a la Universitat per a estudiar els dofins, però sé que no podré fer-ho», semblaria haver-ho entés millor.

⁶ Un replantejament de preceptes a partir de l'anàlisi dels processos d'individualització en Michael Brater: «Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung», en U. Beck (ed.): *Kinder der Freiheit*, Frankfurt, Suhrkamp, 1997 (trad. cast. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 1999).

⁷ No sembla alterar a la ciència pedagògica el fet que el principal empleador dels seus llicenciats, després de la Conselleria d'Educació, siga ja una confederació sindical.

⁸ P. Bourdieu: *Contrafuegos 2*, Barcelona, Anagrama, 2001, p. 58.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- Ajuntament de València. Oficina d'Estadística (1998): *Características de la población de València. Padró Municipal d'habitants 1996*, València, Ajuntament de València.
- (1998 ss.): *Anuari Estadístic de la ciutat de València*, València, Ajuntament de València.
- Bourdieu, P. (2001): *Contrafuegos 2*, Barcelona, Anagrama.
- Brater, Michael (1997): «Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung», en Beck (ed.): *Kinder der Freiheit*, Frankfurt, Suhrkamp (trad. cast. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 1999).
- Cano, E.; Bilbao, A.; Standing, G. (1999): *Precariedad laboral, flexibilidad y desregulación*, Alzira, Germania.
- Casal, J. (1999): «Modalidades de transición socioprofesional y precarización del empleo», en Cachón (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Alzira, Germania, pp. 151-180.
- Feito Alonso, Rafael (2000): *Los retos de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, Ariel.
- FORCEM [Fundación Formación y Empleo] (2001): *Memoria de actividades 2000*, Madrid, FORCEM.
- Gimeno Sacristán, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morara.
- Habermas, J. (1998): «La transformación social de la formación académica», en *Teoría y praxis*, Barcelona, Altaya, pp. 335-350.

- Hernández i Dobon, F. J. (2000): *Aproximacions sociològiques a l'educació*, Alzira, Germania.
- (2001): *Teoría crítica y educación*, Alzira, Germania.
- Hernández, F. J.; Lozano, R.; Piera, S. (1998): «Le cas Sidmed», informe presentat al projecte *Relations inter-institutionnelles et rôle des parties sociales dans la formation continue*, Programa Leonardo de la UE (1997-1998), promotor: Istituto Superiore per la Formazione (Roma).
- Instituto Nacional de Estadística (1998 ss.) *Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. Base 1997. Primeros resultados 1998*, Madrid, INE.
- (1998 ss.): *Encuesta de Población Activa*, Madrid, INE.
- Institut Valencià d'Estadística (1996): *Enquesta de Condicions de Vida 1995*, València, Generalitat Valenciana.
- (1996 ss.): *Anuari Estadístic de la Comunitat Valenciana*, València, Generalitat Valenciana.
- Lerena, Carlos (1984): «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», en Lerena (ed.): *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, 1986, pp. 226-261.
- Marx, Karl (1980): *Manifest der kommunistischen Partei*, Berlín, Dietz Verlag. [1848].
- Ministerio de Educación y Cultura. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1999): *Evaluación de la educación primaria. Datos básicos*, Madrid, MEC.
- (2000): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. Datos básicos*, Madrid, MEC.
- (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*, Madrid, MEC.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001): *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2000*. Ed. CD, Madrid, MTAS.
- (s.d.): *Anuario de Estadísticas Laborales y de Asuntos Sociales 1999*, Madrid, MTAS.
- Prieto, C. (ed.) (1999): *La crisis del empleo en Europa*, 2 vols., Alzira, Germania.

- Torres, G.; Hernández, F. J. (eds.) (2000): *El sistema de cualificación profesional*, Alzira, Germania.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour: How working-class kids get working-class jobs*, Nova York, Columbia University Press; Westmead, Saxon House, 3a ed., 1979, reimpr. Gower Publishing Co., 1980 i ss., trad. cast., Madrid, Akal, 1988.

TAULA

1. Introducció	7
2. Sobre les teories de l'educació	9
3. Sobre la correlació entre classes i nivells educatius	17
4. Sobre la inversió educativa de la classes superior	31
5. Sobre la doble xarxa: educació universitària/formació professional	35
6. Sobre la doble titularitat: escola pública/escola privada	51
7. Sobre el sistema avaluatiu i la socierat del perill	61
8. Formació contínua i dialèctica social	77
Bibliografia citada	87

Aquest text realitza una aproximació sociològica a l'educació i a l'escola. Les dades que s'utilitzen es refereixen al País Valencià i al conjunt de l'Estat espanyol, encara que també s'inclouen anàlisis d'altres països europeus. En cap cas el llibre fa afirmacions sobre què ha de ser l'educació, com ha de ser l'escola o què han de fer els docents. Únicament pretén reflectir el que succeeix, posar un espill davant de la mirada perduda de l'*escola zombie*.

Molts estudis han fet esment de la «mort» de l'escola. Alguns, per la crisi de la legitimitat que s'anuncia des dels anys seixanta; d'altres, per la proliferació de les tecnologies de la informació i la comunicació. Ha sobreviscut l'escola als diagnòstics de mal averany o més bé es troba en una fase zenital del seu desenvolupament, més pròpia del mite caribeny? No sembla un ànima en pena, amb poses i vestimentes pretèrites? No deambula amb gest absent, ignorant allò que esdevé al seu voltant?

COL·LECCIÓ
DEPASO



DEPASO

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON - L'ESCOLA ZOMBIE

13

FRANCESC JESÚS HERNÁNDEZ I DOBON



L'ESCOLA ZOMBIE

setimig