

# **Què significa la LOGSE per a la societat del segle XXI?**

(XIII JORNADES MUNICIPALS DE PSICOPEDAGOGIA, TORRENT, 6 DE SETEMBRE DE 2001)

Francesc Jesús Hernández i Dobon

(Departament de Sociologia i Antropologia Social, Universitat de València)

## **1. Introducció**

L'educació ocupa un nombre considerable de docents i té escolaritzada una porció notable d'infants i joves. El percentatge de població activa ocupada, contractada com a professorat, és al País Valencià d'un 4,4%, lleugerament inferior a la mitjana estatal, un 4,7% (dades del curs 1996/1997, segons INQA 2000: 33). Pel que fa a l'alumnat, en la taula 1.1, es poden apreciar les proporcions de persones escolaritzades en els diversos nivells, segons la seua edat, per al País Valencià. S'hi han afegit també, a tall de comparació, la diferència amb les dades globals de l'estat i amb Catalunya.

Taula 1.1 Taxes d'escolarització per edat i etapes educatives  
(País Valencià, Estat espanyol i Catalunya, curs 1996/1997, percentatges)

	<i>Ed. Infantil</i>			<i>Ed. Primària</i>			<i>8é EGB i 1r cycle ESO</i>			<i>Ed. Secundària i FP</i>			<i>Ed. Universitària</i>			<i>Total</i>		
	PV	dif EE	dif C	PV	dif EE	dif C	PV	dif EE	dif C	PV	dif EE	dif C	PV	dif EE	dif C	PV	dif EE	dif C
< 1 a	0,6	-0,5	-3,8													0,6	-0,5	-3,8
1 anys	1,9	-2,7	-20,2													1,9	-2,7	-20,2
2 anys	6,4	-5,9	-40,0													6,4	-5,9	-40,0
3 anys	46,6	-20,1	-53,1													46,6	-20,1	-53,1
4 anys	97	-2,1	-3,0													97	-2,1	-3,0
5 anys	97,3	-2,7	-2,7													97,3	-2,7	-2,7
6/11 anys				100	0	0										100	0	0
12 anys				13	-1,3	2,7	87	1,3	-1,3							100	0	1,4
13 anys				1,1	0,3	0,5	98,6	-0,5	-0,8		-0,1	0				99,7	-0,3	-0,3
14 anys					-0,1	-0,1	26,6	-2,3	8,4	73,4	2,4	-7,4				100	0	0,9
15 anys							7,7	-2,6	5,2	80,7	-3,5	-10,8				88,4	-6,1	-5,6
16 anys								-0,2	0	76,1	-7	-5,1				76,1	-7,2	-5,1
17 anys								0	0	67,3	-8,1	-4,1				67,3	-8,1	-4,1
18 anys										41,2	-3,2	-3,1	18,4	-1,9	1,3	59,6	-5,1	-1,8
19 anys										25,1	-2	-0,4	26,4	-1,4	2,2	51,5	-3,4	1,8
20 anys										17,4	-4,4	-4	29,3	-1,7	2,6	46,7	-6,1	-1,4
21 anys										11,2	-1,8	1,5	28,5	-1,9	1,7	39,7	-3,7	3,2
22 anys										7,1	-1,6	1,1	26,9	-1,1	3,1	34	-2,7	4,2
23 anys										3,9	-0,5	1,2	20,6	-1,8	1,6	24,5	-2,3	2,8
24 anys										2,1	-0,3	0,7	15,2	-2,3	1,2	17,3	-2,6	1,9
25 anys										0,2	-0,1	0,1	11,2	-2,1	-0,3	11,4	-2,2	-0,2
26 anys										0,1	-0,1	0	7,5	-1,5	-0,3	7,6	-1,6	-0,3
27 anys										0,1	-0,1	0	5,9	-1	-0,2	6	-1,1	-0,2
28 anys										0,1	0	0,1	4,7	-0,8	-0,2	4,8	-0,8	-0,1
29 anys										0,1	0	0,1	3,7	-0,7	-0,3	3,8	-0,7	-0,2

Què significa la LOGSE per a la societat del segle XXI? L'organització d'aquestes XIII Jornades Municipals de Psicopedagogia ha plantejat per a aquesta primera ponència un interrogant sens dubte complexe, l'estratègia de resposta del qual obliga necessàriament a fragmentar-lo en qüestions parcials. Així, sense defugir la complexitat plantejada, intentaré donar una resposta des de la perspectiva sociològica a:

–Què significa l'educació per a la nostra societat, al llindar del segle XXI?

–Quin paper hi juga la LOGSE i en general el conjunt de lleis generals sobre el sistema educatiu?

He d'insistir en què l'aproximació que es realitza ací es fa des del camp de la Sociologia, i que no pretén substituir altres perspectives.

## **2. Què significa l'educació per a la nostra societat, al llindar del segle XXI?**

*Omni enim habenti dabitur, et abundabit; ei autem qui non habet, et quod videtur habere auferetur ab eo.*

(Secundum MATTHAEUM, 25, 29)

Pel que fa a la primera qüestió parcial, és clar que la paraula «significa» de la seua enunciació introdueix una dualitat ben coneguda a la història de la Filosofia, segons que siga interpretada en termes subjectius o objectius. Començaré per les representacions subjectives. La darrera Enquesta de Condicions de Vida de l'Institut Valencià d'Estadística (1995), ens ofereix resultats sobre el significat que té per a la població del nostre País l'ensenyament reglat i els estudis de la joventut. Se li demana a les persones entrevistades que completen la frase «El fet que els joves estudien molts anys és sobretot...», i els n'hi donen tres de possibilitats: *a)* una inversió per al futur; *b)*

una forma d'adquirir cultura; o c) una necessitat, perquè no hi ha treball per als joves. Llevat d'un 4% que no contesta, el 45% respon que una inversió, un 21% s'inclina per una manera d'assolir cultura, i un 30% afirma que una necessitat relacionada amb la precarietat laboral de la joventut (IVE 1996a: 70). Ara bé, el percentatge de població que prefereix una resposta o una altra varia sensiblement si considerem el nivell d'estudis de la persona que respon. Com mostra la taula 2.1, les persones analfabetes, sense estudis o amb estudis primaris incomplets responen més en termes de necessitat (relacionada amb la precarietat laboral), mentre que les persones amb estudis superiors s'inclinen per la resposta de la inversió per al futur.

Taula 2.1. Consideració de l'educació com a inversió, cultura o una necessitat, segons estudis acabats (País Valencià, persones majors de 16 anys, 1995, percentatges)

	<b>E0.1</b>	<b>E0.2</b>	<b>E0.3</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3.1</b>	<b>E3.2</b>	<b>Total</b>
inversió	29,58%	41,68%	40,83%	46,89%	44,96%	58,41%	53,82%	44,92%
cultura	13,76%	17,95%	22,62%	20,95%	23,11%	13,26%	20,79%	21,18%
necessitat	41,43%	32,99%	32,59%	28,89%	28,98%	24,70%	21,21%	29,76%
ns/nc	15,24%	7,38%	3,97%	3,27%	2,94%	3,62%	4,18%	4,13%

E0.1=Persones analfabetes; E0.2=Persones sense estudis; E0.3= Persones amb estudis primaris incomplets; E1=Estudis primaris complets; E2=Estudis secundaris complets; E3.1=Estudis terciaris de primer cicle; E3.2=Estudis terciaris de segon cicle.

Font: Elaboració pròpia d'IVE 1996a: 77.

Podríem interpretar aquests resultats segons la metàfora, emprada per un recent estudi de UNESCO, del tresor amagat. Així, les persones amb estudis superiors, que disposarien, per dir-ho així, del tresor de la formació, s'orientarien a pensar que l'estada al sistema educatiu reserva una mena de recompensa, per la qual cosa s'hauria de considerar una inversió, mentre que aquelles altres persones, desposseïdes del tresor, no podrien contemplar aquest període més que com una incòmoda despesa. Intentaré, ràpidament, llevar d'enmig aquesta interpretació que trobe tan cínica com errònia.

Hi ha molta experiència col·lectiva acumulada darrere de la representació generalitzada que els fills de pares sense estudis o amb estudis elementals difícilment

cursaran estudis superiors; i, pel contrari, sí que ho faran els descendents de persones amb formació universitària. Aquestes són les expectatives tan generals com realistes de la població que reflecteixen les enquestes sociològiques, com es pot comprovar a les taules 2.2 i 2.3. La primera es refereix a les expectatives dels pares respecte dels estudis dels fills, i la segona tracta de les expectatives dels estudiants segons els estudis que han cursat els pares.

Taula 2.2. Expectatives del nivell màxim d'estudis dels pares, segons el seu nivell d'estudis  
(Estat espanyol, pares d'estudiants de 8, 12, 14 i 16 anys, 1995 i 1997, percentatges)

<b>Est. pares</b>	<b>Edat alumnes</b>	<b>Est. obligatoris</b>	<b>Batxillerat o FP</b>	<b>E3.1 o E3.2</b>
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%

Font: INQA 2000: 155.

Taula 2.3. Expectatives del nivell màxim d'estudis dels alumnes, segons el nivell d'estudis dels pares  
(Estat espanyol, alumnes de 12, 14 i 16 anys, 1995 i 1997, percentatges)

<b>Est. pares</b>	<b>Edat alum.</b>	<b>Sense opinió</b>	<b>Est. obligat.</b>	<b>Batxil. o FP</b>	<b>E3.1 o E3.2</b>
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: INQA 2000: 156.

Per comentar aquestes taules i a tall d'exemple, parem esment en les files corresponent a una edat. Observem el cas d'alumnes de 14 anys. En la columna dels pares sense estudis, es pot veure que només un 29% pensa que els seus fills arribaran a la universitat; quan es tracta de pares amb estudis superiors, la proporció supera el 95%. La mateixa discrepància apareix en la taula corresponent als estudiants per a l'edat esmentada. Només un 22% dels fills de pares sense estudis tenen l'expectativa d'arribar a la universitat; tanmateix, un 83% en el cas dels alumnes de 14 anys, fills de persones amb formació universitària.

En el cas del País Valencià trobem resultats semblants als de l'enquesta estatal comentada. L'esmentada Enquesta sobre Condicions de Vida aporta informació sobre les expectatives dels diferents grups i també sobre els seus desitjos. Efectivament, es pregunta a cada persona si desitjaria que els seus fills anaren a la universitat i si realment creu que hi aniran. Els resultats generals es presenten elaborats a la taula 2.4

Taula 2.4. Desig i expectatives del nivell màxim d'estudis dels alumnes, segons el nivell d'estudis dels pares  
(País Valencià, persones majors de 16 anys, 1995, percentatges)

	Total	E0.1	E0.2	E0.3	E1	E2	E3.1	E3.2
Tamany	100%	3,58%	11,06%	11,74%	17,37%	47,34%	5,11%	3,81%
<b>Desig</b>								
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%
<b>Expectativa</b>								
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) Improbab.	4,82%	14,90%	10,78%	6,92%	5,28%	3,78%	3,80%	0,00%
e) Difícil	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%

Tamany=Estimació del tamany de cada subgrup; Desig=«Si desitjaria que els seus fills vagen o hagueren anat a la universitat»; Sí, molt=Sí, ho considere molt desitjable; Sí=Si, ho considere desitjable; Indiferent=M'és indiferent; Expectativa=Si creu que els seus fills podran anar a la universitat; Sí, segur=Sí, segur; Sí, però=Sí, però només si són bons estudiants; Insegur=No n'estic segur; Improbab.=Ho veig poc probable; Difícil=Ho considere molt difícil.

Font: Elaboració pròpia d'IVE 1996a: 73.

Com es pot veure el nivell d'estudis determina oscil·lacions en el «desig» dels diversos grups, però sobretot varien les «expectatives». Fins i tot, podríem suposar, tot recordant aquella rondalla de la rabosa i el raïm verd, que les expectatives poden anar modulant els desitjos. Com indica la taula, les persones analfabetes, sense estudis o amb estudis primaris incomplets (que suposarien una quarta part de la població) presenten

pràcticament percentatges d'expectatives complementaris a aquells altres de les persones amb estudis universitaris de segon o primer cicle. Són també els nivells d'estudis inferiors aquells que presenten una major discrepància entre el desig i l'expectativa. Els subgrups esmentats que no han cobert el cicle d'estudis primari presenten diferències del 54%, 43% i 36%, mentre que en el cas dels universitaris la diferència és del 21% i del 8%, en el cas de les llicenciats. Quasi el 55% d'aquests, els llicenciats, estan segurs que els seus fills aniran a la universitat, mentre que en el cas de les persones sense estudis primaris complets són només el 14%, 16% i 18%. Cal parar esment també en què les columnes corresponents a la gent només amb estudis primaris i secundaris, aproximadament dues terceres parts del total, presenten diferències entre desitjos i expectatives considerables, del 34% i del 28%

Una part no menyspreable de la població (aproximadament, una tercera part) s'inclinaria a pensar, doncs, que el sistema educatiu no li proporcionarà allò que desitja. En general, el sistema educatiu operaria respecte de les distintes generacions tot seguint la vella *parabola talentorum*, que narra l'Evangeli de Mateu (per la qual cosa també s'hi anomena *efecte Mateu*): «Que a tot aquell qui té, li serà donat; a aquell qui no té, en canvi, fins allò que té li serà pres.» (Mt 25, 29). Allò formulat per als *talents* monetaris en l'evangeli, es creu que s'aplicaria als *talents* educatius, qui més té més en tindrà, si més no en els seus fills.

Potser aquesta representació, el caràcter general de la qual està clarament arrelat a les enquestes, contrasta amb el pensament habitual dels docents, que, òbviament, no contemplem els estudis dels pares com a criteri d'avaluació o promoció dels estudiants, i que, a partir del desenvolupament de l'escola de masses, són reclutats en un bon nombre entre els fills de persones sense estudis superiors. És clar, d'una banda, que aquestes excepcions no refutarien la regla enunciada per la representació general, i, d'altra banda, que han estat formulades teories sòlides per intentar explicar els mecanismes pels quals esdevindria aquesta «herència» de «talents». Hi ha prou a recordar l'obra de Basil Bernstein i els seus estudis sobre codis lingüístics i classes socials o les aportacions de Paul Willis sobre les cultures a l'escola, i la llarga sèrie de treballs que s'hi inspiren.



Ara bé, aquesta representació general, sintetitzada en la *parabola talentorum*, es verifica realment? Val a dir, hi ha evidència empírica de que, per exemple, són els fills dels universitaris aquells que arriben amb una probabilitat major a la universitat? Les dades que hi ha a l'abast, certament molt precàries, permetrien ratificar-ho.

D'una banda, en el cas dels universitaris valencians del curs 1995/1996, un 23,5% dels estudiants tenia pare i un 13,6% en tenia mare amb estudis superiors. Les darreres dades disponibles sobre la Universitat de València mostren resultats molt semblants ja que en el cas del curs 1999/2000, un 24,0% dels estudiants tenia pare i un 16,5% en tenia mare amb estudis superiors. D'una altra banda, la proporció de persones amb estudis terciaris està al voltant de l'11% (EPA 1998). Però si considerem un llinar d'edat, per establir la comparació amb la generació dels pares dels estudiants, observem com en l'any anteriorment citat, 1995, la proporció de persones majors de 45 anys amb estudis superiors era de 6,2% per al homes i de 3,2% per a les dones (Palafox 1997). És a dir, la probabilitat de trobar una persona amb progenitors, ja siga el pare o la mare, amb estudis superiors entre els estudiants universitaris és al voltant de quatre vegades superior que per al conjunt de la població valenciana.

Fins ara hem establert, amb les dades disponibles, que hi ha la representació general de què el sistema educatiu funciona com un dispositiu que produeix l'*efecte Mateu* aplicat als «talents» formatius, que sembla que així esdevé quan considerem indicadors com la relació de fills d'universitaris entre els estudiants superiors, i també que, si el sistema funciona així, frustra les expectatives de bona part de la població. Ara es tracta de donar un pas més en l'argumentació i fer referència al significat «objectiu» del sistema educatiu. És a dir, cal plantejar damunt de quina base es construeixen aquestes representacions, quina és l'objectivitat que les suporta. No diré cap novetat si afirmo que és l'estructura classista de la societat la que origina el funcionament del sistema educatiu que subjau a les representacions anteriors. Tot jugant amb la metàfora evangèlica esmentada: si els «talents» educatius es transmeten, és perquè corresponen als «talents» monetaris. Ara bé, la classe social –en termes objectius– no és un concepte del qual pugam tindre una percepció estadística immediata. Per això efectuaré diverses aproximacions estadístiques, després d'avançar una definició provisional i incompleta.

Una classe social és un subjecte col·lectiu, que juga un determinat paper en el procés d'autovalorització del capital, la qual cosa la ubica d'una determinada manera en el mercat de treball i li permet gaudir d'un determinat nivell d'ingressos, que es correspon amb un nivell de despeses. A una classe superior li correspondrà una posició més favorable en el mercat de treball, amb una menor incidència de la inactivitat i de la desocupació; també disposarà d'una millor qualitat de vida en el treball, amb millors condicions laborals, obtindrà ingressos superiors i es podrà permetre també despeses més elevades. Una classe social, per últim, no és un subjecte social aïllat, sinó que estableix relacions de poder amb altres classes. Anem a pams.

En la taula 2.5 hi ha l'elaboració dels resultats de l'Enquesta de Població Activa del darrer trimestre de 1998 pel que fa a les taxes d'activitat i atur per a cada subgrup d'estudis realitzats.

Taula 2.5. Taxa d'activitat i taxa d'atur, segons els nivell d'estudis  
(Estat espanyol, persones majors de 16 anys, 1998, percentatges)

	<b>Taxa act.</b>	<b>T.ac.hom.</b>	<b>T.ac.don.</b>	<b>Taxa atur</b>	<b>T.at.hom.</b>	<b>T.at.don.</b>
<b>Total</b>	50,02%	63,17%	37,91%	18,17%	13,06%	26,03%
ANALFABETS	8,42%	14,75%	6,02%	26,52%	23,87%	28,99%
SENSE ESTUDIS	18,13%	27,78%	11,26%	21,08%	19,01%	24,72%
EST.PRIMARIS	40,69%	58,30%	24,64%	16,29%	12,68%	24,09%
Sec.gral.oblig.	64,74%	78,92%	49,44%	20,70%	14,75%	30,94%
Batxillerat	48,49%	56,43%	40,67%	17,68%	12,91%	24,19%
Tec.prof.mitj.	71,42%	77,34%	65,60%	21,18%	12,35%	31,42%
Tec.prof.super.	81,79%	84,87%	77,49%	17,43%	10,04%	28,71%
EST.SECUND.	60,69%	72,11%	48,85%	20,04%	14,00%	29,28%
<i>Total 1r cicle</i>	70,35%	70,70%	70,09%	15,84%	10,55%	19,79%
a	79,29%	80,13%	71,63%	10,20%	7,70%	35,64%
b	81,44%	80,17%	81,75%	13,32%	5,43%	15,19%
c	73,93%	82,57%	71,47%	23,14%	20,00%	24,18%
d	77,63%	79,66%	76,67%	15,93%	10,47%	18,59%
e	86,65%	87,73%	84,31%	9,32%	10,36%	6,98%
f	31,62%	34,24%	29,07%	27,20%	21,81%	33,40%
Equivalentes	83,65%	84,00%	83,53%	23,04%	15,65%	25,59%
<i>Total 2n cicle</i>	84,24%	84,51%	83,93%	15,17%	9,70%	21,59%
a	85,55%	86,26%	80,10%	8,55%	6,88%	22,29%
b	86,08%	85,67%	86,62%	7,85%	4,46%	12,22%
c	82,87%	86,67%	80,58%	16,73%	10,63%	20,68%
d	85,92%	86,08%	85,75%	19,10%	12,87%	25,29%
e	85,52%	85,50%	85,54%	14,20%	9,66%	20,42%
Equivalentes	53,85%	50,87%	64,10%	4,64%	3,41%	8,00%
<i>Doctorat</i>	91,03%	88,80%	96,64%	6,08%	3,60%	11,81%
ALTRES	78,65%	81,53%	76,22%	10,41%	9,38%	11,35%
EST. TERCIARIS	77,19%	78,34%	76,12%	15,33%	9,90%	20,54%

a: Enginyeria i tecnologia; b: CC. Salut; c: Humanitats; d: CC. Socials i Jurídiques; e: CC. Experimentals (exactes i naturals); f: 3 primers cursos d'estudis de 2 cicles, sense títol; Equivalentes: Escoles oficials de turisme i LOGSE; Altres: Militars i LOGSE.  
Font: Elaboració pròpia d'EPA (INE 1998a).

Les persones de la classe superior, millor situades en el mercat de treball, es disposarien en aquells subgrups de major formació. La taxa d'activitat per a les persones

amb estudis terciaris és d'un 77%, mentre que en el cas d'analfabets i persones sense estudis és de 8% i 18% respectivament. La taxa d'atur per a aquells era d'un 6%, per a aquests altres puja al 27% i el 21%.

Les persones de la classe superior gaudeixen d'una millor «qualitat» en el treball. Els anys 1999 i 2000, el Ministeri de Treball i Afers Socials elaborà la seua Enquesta de Qualitat de Vida en el Treball (EQVT), que estableix quatre índex: a) el general índex de qualitat de vida en el treball, en el qual els treballadors ocupats atorguen una qualificació de zero a deu punts; b) l'índex de condicions de treball, que arreplega opinions sobre diverses qüestions i circumstàncies en les quals es realitza el treball, com ara treball subordinat o no al ritme d'una màquina, treball en equip, realització de treball nocturn i/o per torns, el temps de desplaçament al lloc de treball, l'avorriment de la feina, l'esforç físic, etc.; c) l'índex d'orgull en el treball, en el qual es tenen en compte variables com ara la utilitat que es troba al treball, el profit per a la societat, l'orgull per treballar per a l'empresa i per a la pròpia activitat, i la identificació amb els problemes de l'empresa; i d) l'índex d'alienació en el lloc de treball, que s'elabora tot tenint en compte variables com ara l'interés dels entrevistats en canviar de treball, l'avorriment de la tasca, la distracció, el que la feina no sembla ni atractiva ni interessant, que no es participe en les decisions que s'adopten sobre les tasques, que no es permeta opinar sobre el treball, que els suggeriments no siguin valorats i que es desconega l'organigrama i els objectius de l'empresa. És clar que aquest darrer índex té, per dir-ho així, un sentit invers als anteriors. En la taula 2.6 hi ha el resum dels resultats d'aquests quatre índex, tot considerant els dos anys de l'enquesta i dues variables, la posició social i el nivell d'estudis.

Taula 2.6. Índex de Qualitat de Vida en el Treball [Qualitat], Índex de Condicions de Treball [Condicions], Índex d'Orgull en el Treball [Orgull] i Índex d'Alienació en el Lloc de Treball [Alienació], segons els estudis realitzats.

(Estat espanyol, persones majors de 16 anys, anys 1999 i 2000, índexs)

	Qualitat		Condicions		Orgull		Alienació	
	1999	2000	1999	2000	1999	2000	1999	2000
Total	4,68	4,85	6,03	6,06	6,53	6,22	1,92	2,06
<i>Posició social</i>								
Alta	5,45	5,41	6,54	6,36	7,61	7,02	0,92	1,19
Mitjana	4,62	4,76	5,87	5,97	6,46	6,10	1,94	2,21
Baixa	4,49	4,37	6,02	5,96	6,17	5,50	2,54	2,81
<i>Nivell d'estudis</i>								
E0	4,25	4,07	5,69	5,80	5,71	5,70	2,65	2,89
E1	4,30	4,54	5,72	5,75	6,28	5,79	2,36	2,49
E2	4,64	4,78	5,97	5,99	6,49	6,18	1,99	2,20
E3	5,39	5,51	6,68	6,60	7,26	6,89	1,14	1,22
Altres	4,44	4,08	5,92	5,56	6,49	5,05	2,01	2,23
nc	4,59	4,94	5,73	5,68	6,02	5,86	1,98	2,06

Font: MTAS: *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2000* (ed. CD i síntesi en *Observatorio de Relaciones Industriales*, núm. 36, gener 2001).

Els índex referits a la qualitat, les condicions i l'orgull al treball presenten valors més elevats en les posicions socials i els nivells d'estudis superiors; inversament, l'índex d'alienació és major per a les posicions socials i els nivells d'estudis inferiors. Les dades no hi permeten una altra interpretació.

Pel que fa al nivell d'ingressos i les possibilitats correlatives de despeses, oferiré un exemple, que procedeix de l'elaboració del darrer Padró de la ciutat de València (1996) i de les dades estadístiques municipals. La consideració de tres variables estudiades per als 87 barris de la ciutat, com ara:

–la situació socioeconòmica, estimada a partir d'un índex de valor cadastral, que arreplega el quadrat de la normalització dels valors cadastrals mitjans de cada barri,

–el percentatge de persones majors de 17 anys que només han cursat estudis primaris,

–el percentatge de persones majors de 24 anys amb estudis superiors,

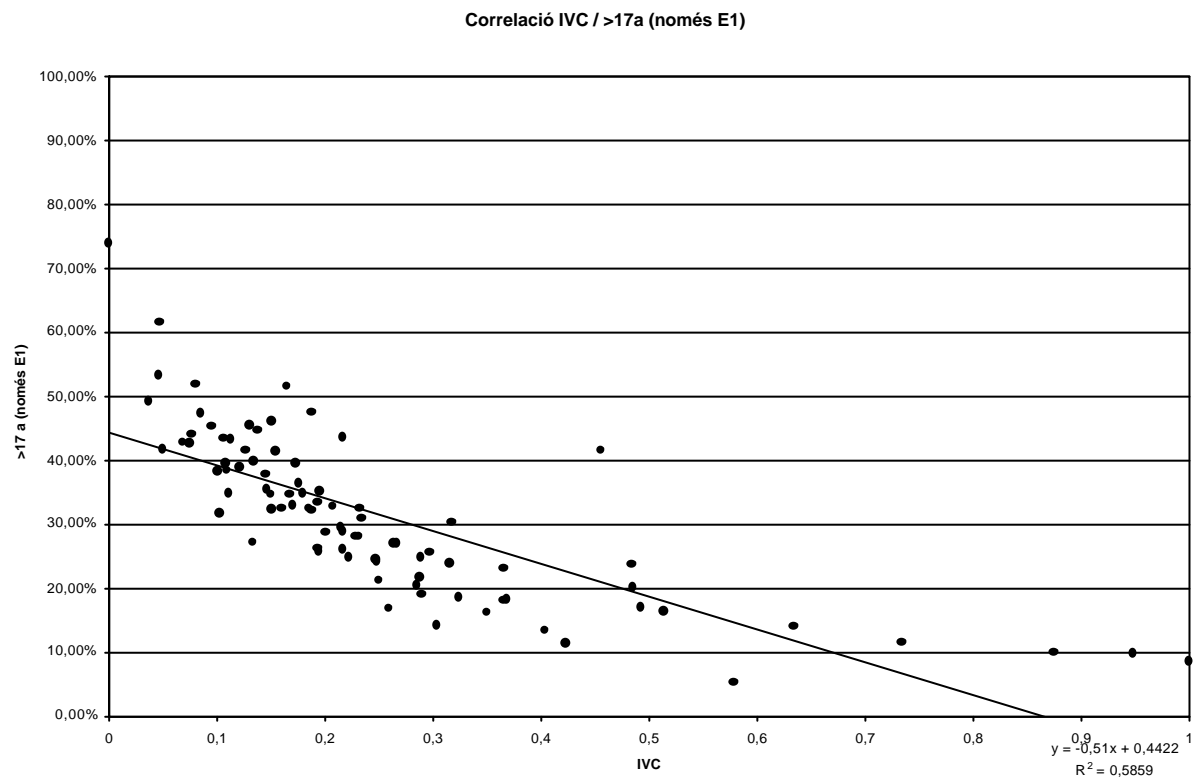
ofereix la següent matriu de correlacions:

	<b>IVC</b>	<b>&gt;17 a (només E1)</b>	<b>&gt;24 a (E3)</b>
<b>IVC</b>	1	-0,85	0,86
<b>&gt;17 a (només E1)</b>	-0,85	1	-0,82
<b>&gt;24 a (E3)</b>	0,86	-0,82	1

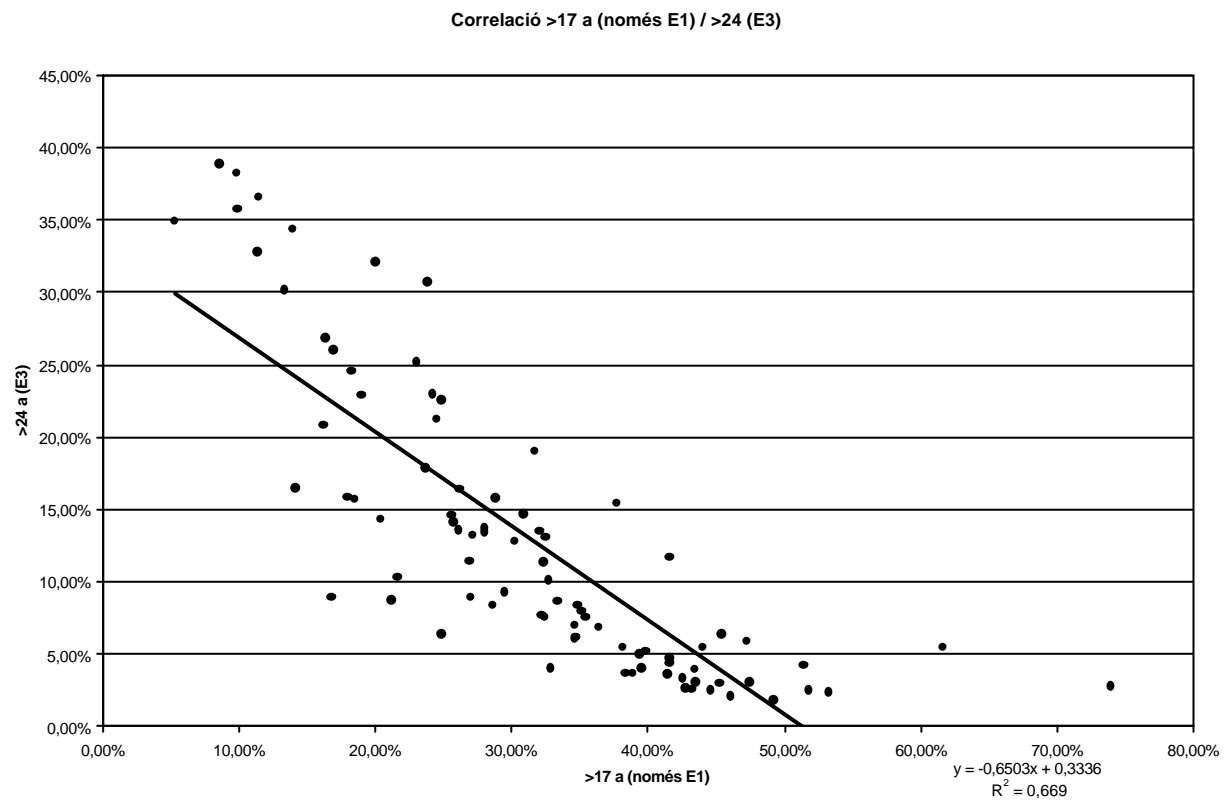
Font: Elaboració pròpia de Padró 1996 i AEV 1997.

Es pot comprovar que hi ha una correlació lineal molt alta entre l'indicador socioeconòmic esmentat i la presència de població amb estudis terciaris; així com una correlació elevada, però de signe negatiu, entre aquestes dues variables i la proporció de persones majors de 17 anys que només disposen d'estudis primaris. Aquestes correlacions s'arreglen a les gràfiques 2.1, 2.2 i 2.3.

Gràfica 2.1

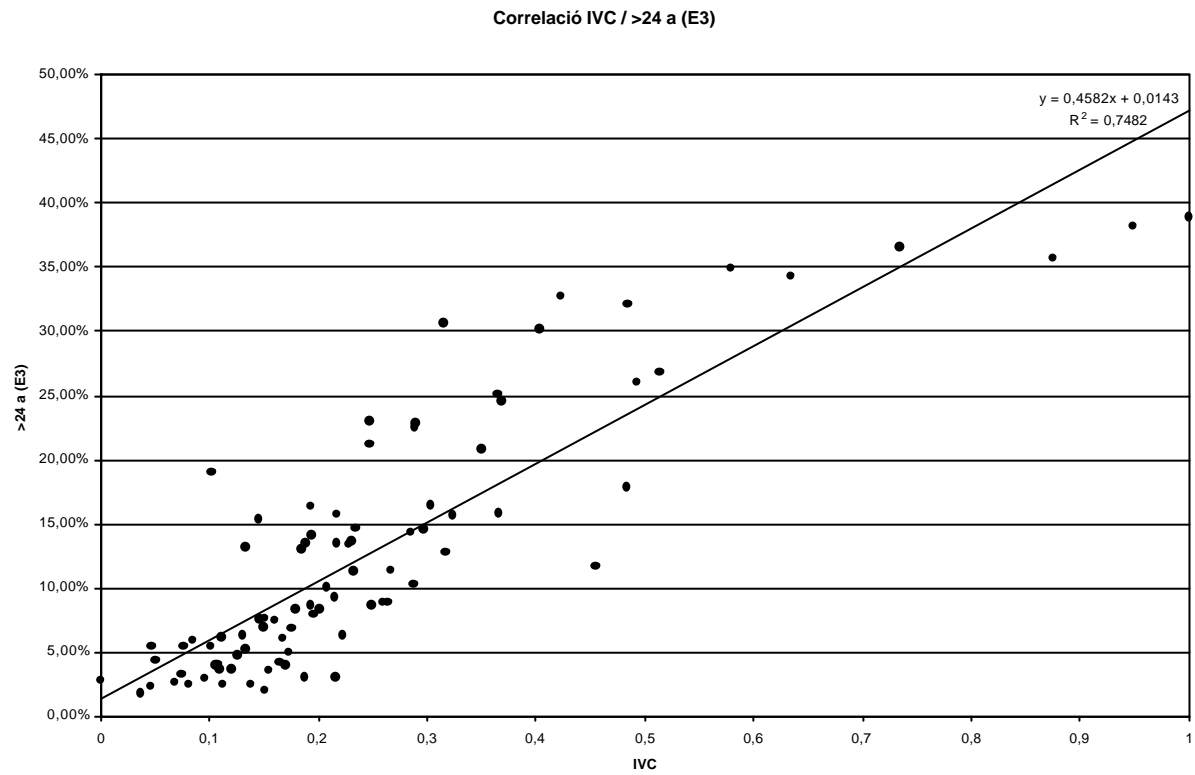


Gràfica 2.2





Gràfica 2.3



En general, doncs, podríem concloure a partir de les dades anteriors, que hi ha una certa evidència empírica per avalar allò que moltes persones opinen, a saber, que els individus de les classes superiors presenten majors nivells educatius, estan millor ubicats al mercat de treball, el seu treball presenta condicions més favorables i tenen un nivell d'ingressos i despeses superiors, i, com hem vist al principi d'aquest epígraf, tindran expectatives superiors respecte que els seus fills assolisquen nivells formatius superiors. I a l'inrevés. Com escriu el sociòleg Pierre Bourdieu, l'educació *ordena* en un doble sentit: classifica i estableix una relació d'ordre definitiva; així, les persones de determinats rangs pertanyen a una orde, són ordenats en el sentit de consagrats (Bourdieu 1997: 35-36).

Importa destacar com, tornant a les representacions subjectives, l'educació no apareix només com una conseqüència de la situació de superioritat o inferioritat d'una classe, sinó més bé com un factor de «reproducció», per emprar el concepte habitual en la Sociologia de l'Educació, de la situació desigualtaria. En funció d'això, les classes superiors «inverteixen» més en l'ensenyament, i les inferiors, amb nivells educatius menors, hi «gasten» menys. No es tracta només d'una opinió general, com havia estat comentat a propòsit de les dades de la taula 2.1, sinó d'una pràctica que implica assignacions de despeses concretes. En la taula següent, 2.7, hi ha representada l'estructura de la despesa anual corresponent al grup d'ensenyament, segons el nivell d'estudis terminats de l'anomenat sustentador principal de la llar i segons els ingressos monetaris nets mensuals regulars de la llar, elaborada a partir de l'Enquesta Contínua de Pressuposts Familiars de l'INE.

Taula 2.7. Estructura de la despesa anual pel grup de despesa de l'ensenyament (G10), segons nivell d'estudis terminats del sustentador principal i segons ingressos monetaris nets mensuals regulars de la llar.

(Estat espanyol, any 1998, valors absoluts i relatius)

	<b>Despesa Total</b>		<b>%</b>	<b>Despesa G10</b>		<b>%</b>
	Llar	Persona		Llar	Persona	
	(milers pts.)			(milers pts.)		
Total Estat espanyol	2.907,4	898,3	100	44,0	13,6	1,51
Total País Valencià						1,2

<i>Nivell d'estudis</i>						
E0 i E1	2.296,9	745,9	83,0			0,7
E2.1	3.003,6	840,5	93,6			1,5
E2.2	3.575,3	1.058,7	117,9			1,9
E2.3	3.602,2	1.062,0	118,2			1,7
E3.1	4.203,9	1.298,5	144,6			2,8
E3.2 i E3.3	5.037,0	1.519,6	169,2			3,0
<i>Ingressos monetaris nets mensuals regulars de la llar</i>						
Fins a 65.000	1.112,8	617,2	68,7			0,6
65.001 a 130.000	1.812,4	670,6	74,7			0,6
130.001 a 195.000	2.709,8	796,5	88,7			1,1
195.001 a 260.000	3.453,8	944,4	105,1			1,4
260.001 a 325.000	4.053,2	1.080,1	120,2			1,7
325.001 a 390.000	4.753,0	1.205,2	134,2			2,2
390.001 a 650.000	5.749,0	1.455,9	162,1			2,9
Més de 650.000	7.734,0	1.832,1	204,0			3,8

G10: Grup de despesa d'Ensenyament; E2.1: Ensenyament secundari, primer cicle; E2.2: Ensenyament secundari, segon cicle; E2.3: Estudis superiors, no universitaris.

Font: INE 1998b. Taules A.7, A.11, A.19 i A.21.

Les dades arrellegades a la taula anterior (totalment coherents amb altres enquestes anteriors, com ara INE 1995 IV: 44 ss.) són molt significatives perquè, per dir-ho així, tanquen el cercle de l'argument d'aquest segon capítol. Les persones amb estudis primaris o nivells d'estudis encara inferiors «gasten» menys de la meitat de la mitjana global de l'Estat en el capítol d'ensenyament. Una quantitat encara lleugerament menor per a les persones que viuen a llars amb ingressos nets mensuals inferiors a 130.000 pts., la qual cosa suposa unes 5.000 pts., per persona i any. Per contra, en el cas d'aquelles llars en les quals el sustentador principal disposa d'estudis universitaris, la despesa en ensenyament pràcticament duplica la mitjana estatal, la qual cosa també esdevé en el cas de llars amb ingressos superiors a 390.000 pts., val a dir, unes cinc vegades el pressupost destinat per les persones de baix nivell formatiu o menys ingressos. En el cas de les llars amb ingressos mensuals superiors a 650.000 pts., la despesa anual superaria les 110.000 pts., com a mitjana.

Tot tenint en compte aquests fets, no deixa de sorprendre que les propostes de «renovació ideològica i política de l'esquerra» continuen centrades en l'accés a l'educació i no en allò que s'hi esdevé, tot considerant el sistema educatiu com un dispositiu pràcticament neutre. Jordi Sevilla, secretari de Política Econòmica i d'Ocupació del PSOE, defensava recentment en el seu article «*De qué se trata*» (*El País*, 4 d'agost 2001), relatiu a la renovació de l'Esquerra, el següent:

*[...] La igualdad es también un principio esencial del socialismo que hoy debemos entender como garantía de que todos tengan las mismas condiciones para poder desarrollar al máximo sus potencialidades personales. Esto da lugar a las políticas redistributivas y compensadoras que, tanto desde el lado de los impuestos como del gasto público, intentan corregir las desigualdades en las condiciones iniciales no derivadas de la propia acción de los individuos. [...] Debemos ir más allá de la clásica igualdad de oportunidades centrada en la educación y dar paso al concepto más amplio de igualdad de condiciones para que todo aquel que tenga algo que aportar a la sociedad no deje de hacerlo por falta de medios, orientación o recursos. Ningún niño ni ningún emprendedor deben ver cómo su vida, su idea o su proyecto fracasan porque no tienen los apoyos iniciales necesarios.*

No es tracta ací de realitzar una avaluació sobre si resulta efectiu el sistema educatiu com a dispositiu de reproducció de les relacions desigualitàries. Potser un fòrum de docents no siga el lloc més idoni per realitzar-la. Si no de fer d'aquesta mateixa qüestió un plantejament «transcendental», en el precís sentit kantian del terme, val a dir, plantejar les condicions de possibilitat de què ho siga. Altrament dit, si hi ha una correspondència entre la posició de classe, la situació en el procés de producció, el volum d'ingressos i despeses, i el nivell d'estudis, i la classe superior considera que té altíssimes expectatives de què els fills de les seues famílies disposen de la formació més elevada, per a la qual cosa inverteixen percentatges més importants dels pressuposts familiars, és perquè intueix que la seua inversió tindrà una certa rendibilitat. Òbviament, no s'afirma ací de cap manera que el sistema educatiu és l'únic dispositiu de reproducció de relacions socials classistes, ni tan sols que hi siga el més destacat. Es tracta únicament de plantejar la següent qüestió: Quines són les condicions estructurals que permeten que la classe superior obtinga rendibilitat de la seua inversió educativa?

La Sociologia de l'Educació ha produït una ampla bibliografia per mostrar com la dualitat de xarxes escolars (primària-professional / secundària-superior, i també

escoles públiques/escoles religioses) opera un efecte classista. Les obres de Balibar, Baudelot, Establet, Dei, Rossi, Coleman, etc., ho analitzen. «La doble xarxa» o la presència del sector privat-religiós és una condició de possibilitat de la rendibilitat de la «inversió» educativa, de la mateixa manera que, per continuar amb la metàfora econòmico-monetària dels talents, les inversions en borsa tenen com a condició de possibilitat que junt al circuit de l'economia especulativa hi haja l'economia productiva o que només una porció de la població hi obtinga guanys.

Després d'aquestes consideracions, l'argument pot adreçar-se a la segona de les subqüestions en les quals havia dividit el tema de la conferència de manera més concreta. Si l'educació pot ser considerada com un dispositiu de reproducció de les relacions classistes, com evidencien les correlacions entre nivells d'estudis, situació en el mercat de treball i condicions de treball, volum d'ingressos i despeses i, també, desitjos i expectatives sobre l'educació dels fills, i inversió hi associada, i si l'eficàcia d'aquest dispositiu, o si més no la condició de la seua rendibilitat per a la classe superior, està relacionada amb la duplicitat de xarxes i la presència d'un sector privat-religiós, quin paper hi juga la LOGSE i en general el conjunt de lleis generals sobre el sistema educatiu?

### **3. Sobre el paper de la LOGSE i en general el conjunt de lleis generals sobre el sistema educatiu**

*Money is welcome, though it comes in a dirty clout.*

(Poverbi anglés)

La LOGSE no estableix, malgrat el seu nom, una ordenació general del sistema educatiu, perquè, en promulgar-se (1990), ja havien estat publicades dues lleis més que

impedien la seua «generalitat», la Llei de Reforma Universitària (LRU), de 1983, i la Llei Orgànica Reguladora del Dret a l'Educació (LODE), de 1985, centrada més bé a l'educació obligatòria. Cal recordar que entre els anys 1983-1985 i el 1990 hi hagué també el cicle de protestes dels estudiants (1987) i dels docents (1988). El govern començava la casa per la teulada (Miguel 1999: 457) i deixava garantides dues de les condicions indicades anteriorment per tal que la inversió educativa resulte rendible per a la classe superior: la duplicitat de xarxes i la presència d'un sector privat-religiós. Aquestes són, tot seguint l'argument anterior, condicions de possibilitat del funcionament classista de l'educació que, en termes generals, resten inalterats per la LOGSE.

Pel que fa a la duplicitat de xarxes (primària-professional / secundària-superior), les diferències entre allò que plantejava la Llei General d'Educació (LGE) i el que estableix la LOGSE és mínima. Hi ha, certament, un endarreriment de dos anys en accedir als estudis de formació professional (a la FP I de la LGE s'accedia amb 14 anys i als Cicles Formatius de Grau Mitjà amb 16), però la possibilitat de transitar entre aquests i els de Grau Superior i el paper complementari que realitzarà la Formació Ocupacional, articulada amb els altres subsistemes de Formació Professional i oberta als joves de 16 anys que no finalitzen el segon cicle de Secundària, pot reproduir els trets bàsics de la llei franquista.

La duplicitat de xarxes no només té un efecte marcadament classista, sinó també fortament sexista, ja que, encara que augmenta la presència de dones en el circuit de la formació professional (vegeu la taula 3.1), les estudiants s'ubiquen marcadament segons els estereotips sexistes (vg. taula 3.2).

Taula 3.1. Evolució de la Formació Professional al País Valencià.  
(País Valencià, cursos 1986/1987 i 1995/1996, valors absoluts i relatius)

	<b>1986/1987</b>	<b>1995/1996</b>
Total alumnat	62.560	106.738
Índex	100,00	170,62
Alumnat c. públics	39.215	83.669
Índex	100,00	213,36
Alumnat c. privats	23.345	23.069
Índex	100,00	98,82

Proporció c. privats	37,32%	21,61%
Alumnes (homes)	34.615	55.351
Índex	100,00	159,90
Alumnes (dones)	27.945	51.387
Índex	100,00	183,89
Proporció dones	44,67%	48,14%

Font: CCEC, manllevat de Palafox et al. 1997: 110-115, i elaboració pròpia.

Taula 3.2. Distribució de les dones en la Formació Professional al País Valencià. (País Valencià, cursos 1993/1994, valors relatius)

	<b>% verticals</b>	<b>% horitzontals</b>
Administratiu i comercial	65,68%	66,18%
Agrària	0,30%	19,94%
Arts gràfiques	0,24%	41,06%
Automoció	0,07%	0,61%
Delineació	3,55%	33,76%
Electricitat i electrònica	1,02%	2,54%
Fusta	0,08%	8,43%
Hoteleria i turisme	1,25%	37,55%
Imatge i so	1,17%	36,63%
Llar	4,92%	98,96%
Marítima i pesquera	0,00%	1,32%
Metall	0,06%	1,35%
Moda i confecció	0,16%	64,60%
Pell	0,12%	23,53%
Perruqueria i estètica	2,78%	91,49%
Química	0,79%	62,84%
Sanitària	17,33%	81,45%
Tèxtil	0,35%	48,31%
Vidre i ceràmica	0,12%	38,52%
Total	100,00%	48,04%

Font: CCEC, manllevat de Palafox et al. 1997: 131, i elaboració pròpia.

El ritme notable d'incorporació de les dones a la FP (83% en el període 1986/1987-1995/1996) no implica la superació dels estereotips sexistes. Una ullada a la

distribució per gèneres de l'alumnat en les diferents branques il·lustra bé el manteniment d'orientacions sexistes ja que les dones se concentren en la branca administrativa i comercial (65,7%) i la sanitària (17,3%) (els estereotips de la secretària i la infermera) i també superen la mitjana global i l'alumnat masculí en llar (99,0%), perruqueria i estètica (91,5%), moda i confecció (64,6%), química (62,8%) i tèxtil (48,3%).

Abans de considerar la segona de les condicions de possibilitat del funcionament classista de l'educació, a saber la presència de l'educació privada-religiosa, cal dir que la duplictat de xarxes és, a hores d'ara, objecte d'immediates reformes legislatives, com són les lleis sobre la universitat i la formació professional que estan en tràmit, aquesta darrera acompanyada de les reformes per l'establiment del sistema de qualificació professional (amb l'articulació dels tres subsistemes de formació professional: el reglat, l'ocupacional i el de la formació contínua) (vg. Torres; Hernández 2000).

Des del segle XIX, l'educació privada era un «negoci» ample, monopolitzat per l'Església catòlica. Al País Valencià, a principis de la dècada dels setanta, el 38,5% dels alumnes estudiaven en centres privats, percentatge que augmentà fins al 42% en el curs 1977/1978. Les actuacions del govern socialista (Miguel 1999: 456) i una certa estratègia de consolidació del sector, una «divisió pactada», resulta perceptible des de meitat dels anys vuitanta (vg. Lerena 1984). Així al País Valencià l'ensenyament privat minva fins al 35,8% en el curs 1982/1983; al 33,5% al curs 1986/1987 i al 30,8% en 1995/1996 (vg. Anaya *et al.* 1992: 305). Les dades globals, tanmateix, poden enfosquir els desplaçaments. Si estudiem els diferents nivells, sembla que la iniciativa privada es concentra en aquells segments que necessiten una inversió menor de capital en professorat i en infraestructures, com mostra la taula 3.3

Taula 3.3. Percentatges d'escolarització en centres públics i privats al País Valencià. (País Valencià, curs 1995/1996 i 1996/1997, valors relatius)

	<b>Centres públics</b>	<b>C. Privats concertats</b>	<b>C. Privats no concertats</b>
--	------------------------	------------------------------	---------------------------------



	<b>PV</b>	<b>EE</b>	<b>PV</b>	<b>EE</b>	<b>PV</b>	<b>EE</b>
Ed. Infantil*	68,4	67,6	1,8	8,0	29,8	24,4
Ed. Primària*	65,6	66,2	30,8	30,5	3,6	3,3
Ed. Secundària*	78,0	75,1	10,0	10,9	12,0	14,0
BUP-COU	79,0					
BUP	73,8					
COU	85,3					
FP	78,4					
FP-1	56,2					
FP-2	81,5					
Sec. (LOGSE)	88,8					
ESO 1r cicle	53,3					
ESO 2n cicle	96,3					
Batxillerat	79,2					
CFGM	100,0					
CFGS	95,5					
Ed. Universitària*	93,6	89,6	-	-	6,4	10,4

(\*) Curs 1996/1997; Ed. Primària: Ed. Primària, EGB i Primer Cicle d'Ed. Secundària.  
 Fonts: MEC 1997: 357-366; INQA 2000: 164-166.

Així doncs, en els cursos de referència, els percentatges mitjans globals eren superats pels centres privats en els cursos de l'antiga LGE respecte dels cursos de la LOGSE. En ambdós casos, la iniciativa privada es concentra en els cursos primerencs, que exigeixen menor inversió: FP-1 més que FP-2, ESO-1 més que ESO-2; BUP més que COU, i CFGM més que CFGS, així com menys Batxillerat LOGSE o estudis universitaris. També l'educació privada sembla concentrar-se en les grans ciutats; el cas de la ciutat de València en serveix d'exemple; al curs 2000/2001 l'alumnat escolaritzat en centres públics només era un 47,4% en el cas de l'Educació Infantil per a xiquets de 3 o més anys, el 41,7% en el cas de l'Educació Primària, el 40,4% en el cas de la Secundària Obligatoria i el 66,4% en el cas de la Postobligatòria. L'ensenyament públic a la ciutat, amb un 47,5% en conjunt, suposa només les 2/3 parts de la mitjana global.

Una aproximació a les condicions laborals a l'educació privada el proporciona l'anàlisi dels convenis col·lectius (CC) que afecten el seu personal. Prenent com a referència els anys 1997, 1998 i 1999, l'estructura de la negociació col·lectiva a l'educació privada valenciana es representa a la taula 3.4, on també s'arreglen

algunes de les condicions laborals pactades, en concret jornada i salari. S'hi pot apreciar que la jornada pactada en conveni és lleugerament menor que la mitjana (38,06 h front a 38,82 h, o 1700,60 h front a 1760,49 h, segons el còmput anual), però que els increments salarials són menors (1,90 front a 2,18). També la resta de clausules sobre contractació, precarietat, salut laboral, acció positiva sobre dones, etc., resulten relativament pitjors en el sector esmentat.

Taula 3.4. Aproximació a l'estructura de la negociació col·lectiva de l'educació privada al País Valencià (Anys 1997-1999)

	<b>Ensenyament</b>	<b>Total</b>
<b><i>Any publicació CC</i></b>		
1997- Nous	12	277
1997-Revisió	3	108
1998- Nous	1	305
1998-Revisió	10	137
1999-Nous	6	275
1999-Revisió	5	159
<b><i>CC de Sector</i></b>	12	231
BOE	10	95
DOGV	1	11
BOPC	0	26
BOPV	1	52
BOPA	0	47
Personal	14.697	738.687
<b><i>CC d'empresa</i></b>		
BOE	0	180
DOGV	2	19
BOPC	0	51
BOPV	1	154
BOPA	2	124
Personal	1.168	96.955
<b><i>Vigència</i></b>		
1 any	0	88
1-2 anys	10	114
2-3 anys	7	99
més de 3 anys	0	28
<b><i>Sindicats signants*</i></b>		
CCOO i UGT	7	259
CCOO	0	74

UGT	3	74
Altres	1	35
<b>Jornada i salari</b>		
CC <40 hores setmanals	6	190
Personal	8.525	71.431
CC < 1.826 hores	9	311
Personal	14.623	349.279
Jornada mitjana setmanal	38,06	38,82
Jornada mitjana anual	1700,6	1760,49
Increment salarial	1,90	2,18

(\*) Només 1998.

Font: CCOO 2000.

La qüestió dels minvats increments salarials de l'ensenyament privat porta a la memòria l'ampla nòmina d'ordres religioses dedicades a l'ensenyament que han estat referides a la premsa com a clientes de l'agència Gescartera, una estafa multimilionària de plena actualitat. A les llistes de clients, a més de bisbats, organitzacions caritatives de l'Església Catòlica i acadèmies privades d'ensenyament, apareixen no menys de vint ordes religioses dedicades a la docència, com ara les de Sant Agustí, Salesians, Filipenses, 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 i segons les dades publicades superarien els mil milions de pessetes (vg. *El Mundo*, 21 d'agost de 2001 i ss.).

En resum, l'educació privada es concentra en nivells que exigeixen menys inversió i estableix condicions laborals relativament pitjors per al seu personal. Malgrat això, està més estesa l'opinió que l'educació privada es caracteritza per recursos materials i humans en un percentatge superior que la pública (vg. la taula 3.5). És clar que difondre aquesta representació és una de les condicions del negoci.

Taula 3.5. Opinions sobre coses que caracteritzen l'educació privada i l'educació pública (País Valencià, 1995, percentatges)

Coses que caracteritzen l'escola pública i privada...

	<b>públ.</b>	<b>priv.</b>	<b>dues</b>	<b>ns/nc</b>
Instal·lacions i mitjans materials suficients	14,2	35,2	34,0	16,6

Prof. ben preparat i interessat en el seu treball	15,3	25,4	43,3	16,0
Activitats compl. interessants i formatives	13,4	31,2	35,5	19,9
Bones relacions entre professors i alumnes	16,3	16,9	49,3	17,6
Bones relacions entre pares i professors	13,3	21,9	47,0	17,8
Preocupació per la bona conducta dels al.	11,5	29,8	40,6	18,1
Formació cívica i democràtica seriosa	17,1	21,4	39,3	22,2
Interés pels al. perquè 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
Clima tolerant, pluralista i lliure	36,5	10,1	33,1	20,2
Més participació dels pares en l'educ. dels fills	16,4	21,0	42,4	20,3

Font: Elaboració pròpia d'IVE 1996a.

La representació general accentua els mitjans materials, les activitats complementàries (l'expedient per aconseguir ingressos complementaris), la garantia d'èxit de l'educació privada i la preocupació pel bon comportament de l'alumnat. És clar que l'educació privada pot seleccionar el seu alumnat, el que no pot fer l'educació pública. Així ho expressa aquesta carta d'un professor publicada en la premsa:

*Mi mujer tuvo recientemente evaluación cero en el instituto en el que trabaja y al llegar a casa me comentó que uno de sus alumnos tiene amedretado a sus padres, otro abofeteó a un mendigo este verano y un tercero tiene a su padre en la cárcel, su madre es prostituta y él se dedica a robar en los grandes almacenes, y a ir a clase cuando no tiene otras preocupaciones más perentorias. Yo también doy clases en un instituto donde hemos tenido de todo. Podría seguir con esta letanía y acabaríamos hablando de agrusiones físicas, de ruedas de coches pinchadas, de amenazas, de llamadas nocturnas, de insultos, etc. [...] Claro está que estos muchachos están en la enseñanza pública, pues la privada que subvencionamos entre todos no admite esta escoria, faltaría más. La privada funciona como un negocio y el que paga tiene derecho a exigir calidad. Una calidad que pasa por la selección del personal y del alumnado. (El País, CV, 14.11.99, p. 2)*

Una manera d'afavorir el negoci de l'educació privada-religiosa és no desenvolupar l'oferta pública. La política d'inversions de la Generalitat Valenciana sembla orientar-se precisament d'aquesta manera. No es realitzen inversions que es consideren necessàries i els pressuposts afavoreixen projectes alternatius a la inversió en ensenyament. En el capítol sobre l'educació de l'estudi coordinat per Rafael L. Ninyoles sobre l'estructura social valenciana ja he oferit xifres sobre aquest assumpte (Hernández 2000: 209-211), per altra banda reiteradament documentat pels sindicats del sector. Hi

ha prou amb indicar que, segons les dades dels Pressuposts, el govern Zaplana ha destinat durant el quadrienni 1996-2000 unes inversions per a la Ciutat de les Arts i les Ciències, el Parc Temàtic d'Alacant, el Projecte Cultural de Castelló i el Circuit de Xest equivalents a un 144% d'aquelles altres destinades a educació (i això sense comptar-hi les «desviacions» posteriors a l'aprovació dels Pressuposts).

L'eventual ampliació de l'educació privada-religiosa rep el suport ideològic del pensament neoliberal que estableix l'equació entre globalització i retirada de l'Estat. L'arquebisbe de València, Agustín García Gasco, va publicar a les pàgines d'opinió del suplement Comunitat Valenciana del diari *ABC* del divendres, 15 de juny de 2001, un article amb el títol «A qui li correspon educar?», que resulta paradigmàtic de les teories que donen cobertura a la «retirada de l'Estat» de l'ensenyament, fins el punt que un títol més adient podria ser, en lloc de la pregunta retòrica, la resposta sintètica: «A l'Estat no li correspon educar».

Que l'arquebisbe de València intente establir qui ha d'educar no deixa de resultar curiós, si més no des de la perspectiva històrica, ja que la legitimació de l'educació moderna que desenvolupà la Il·lustració es realitzà en ocasions no marginals precisament contra els eclesiàstics, com acrediten la carta de Jean Jacques Rousseau a Christophe de Beaumont, arquebisbe de París, de 1762, o la resposta d'Immanuel Kant a l'eclesiàstic J. Christoph Wöllner, ministre d'Instrucció prussià, que prengué cos en *El conflicte de les Facultats*, obra publicada en 1798.

Amb tot i això, és convenient prestar atenció a l'argumentació del sr. García, per mostrar els subtils desplaçaments semàntics que opera i les delicades fal·làcies que presenta. Segons el senyor Garcia la tasca d'educar no és un assumpte merament individual, sinó que és una obra de la societat. Suposa la suma i coordinació dels esforços «*de los distintos grupos que forman parte del rostro humano de la sociedad*»:

*La doctrina de la Iglesia ha localizado (sic) el papel complementario de las tres sociedades en el seno de las cuales nace el hombre: la familia, la comunidad política y la comunidad religiosa.*

Cal advertir l'esforç del sr. Garcia per substituir la referència a l'Estat per altres que invoca amb metàfores amables: grups amb rostre humà o societats matrius, al si de

les quals hom naix. L'Estat es desplaça així al referent patern, inhumà i autoritari, del qual caldria allunyar-se. Ara bé, el sr. Garcia reclama diners per als centres privats, per la qual cosa ha d'introduir en el seu argument una segona determinació de l'Estat com a «comunitat política» benefactora de la seua «empresa (*sic*) educativa». El concepte «comunitat política» li permet establir el paral·lelisme amb la «comunitat religiosa», i distribuir aquestes dues instàncies segons l'esquema mitjans-fins: la comunitat política ha de posar els mitjans; la religiosa, establir les finalitats. Anem amb el text:

*La familia [...] no posee todos los medios necesarios para el logro de su fin propio. Requiere la ayuda del Estado, en la medida que éste tiene como misión promover el bien común de las personas y de la sociedad.*

La concreció d'aquesta ajuda, segons l'arquebisbe, no es relaciona amb la diferència classista que advertíem sobre la «inversió» educativa de la classe superior i les condicions perquè resultés rendible en termes de reproducció de les desigualtats socials, sinó amb altres elements: cultura (de distribució tan desigual com l'educació), organització i administració:

*La familia no puede realizar su misión al margen de la comunidad política, sino que necesita de los beneficios de una sociedad culturalmente enriquecida, organizada y bien administrada para poder llevar adelante la tarea de educar en plenitud la condición personal de sus miembros.*

Com en les cases aristocràtics, l'Estat-pare ha de cuidar per mantenir una bona biblioteca o instal·lar un piano al saló, i mantenir l'ordre. Amb això els hereus en tenen prou. Però no ha d'alterar «l'organització i bona administració» social. Fins i tot, com reclama l'arquebisbe en la segona part de l'article, retirar-se encara més («*seguir alejándose*»), renunciar a la seua pretensió «colonitzadora». L'argument estableix aleshores l'equació entre Estat i Escola pública, i desplaça l'escola privada a aquell paper maternal que tenien les «societats».

*Si detectamos en nuestros tiempos un absentismo en la tarea de educar, habrá que preguntarse hasta qué punto esto es fruto de un déficit en la acción de cada uno de estos agentes, o en una colonización de uno de ellos con respecto a los otros dos.*

*Conviene seguir alejándose de aquellas políticas en las que la Escuela pública ha querido presentarse como el único agente educativo, y ha querido considerar accesorio y prescindible el papel de la familia y de las comunidades religiosas.*

A la fi de l'article, l'arquebisbe exhibeix la seua carta, que no és més que una altra repetició dels tòpics de la ideologia liberal (com ara, la iniciativa individual), això sí, amanida d'una explícita nostàlgia del passat (de la Dictadura?):

*Hay que confiar en la libertad y en la iniciativa de los miembros de su sociedad, particularmente de los padres y de los grupos religiosos para reintroducir (sic) la calidad educativa.*

#### **4. A tall de conclusió**

«Quina llengua podem parlar nosaltres en comú? Com podem entendre'ns, i que hi ha entre vós i jo?» Així s'adreçava Rousseau a l'arquebisbe de París. De vegades pense que en tractar sobre l'educació hi ha una certa confusió babèlica. Per això he intentat argumentar sobre la tossuda base de les dades estadístiques. Són aquestes les que presenten un conjunt de correlacions que només es poden interpretar coherentment amb el recurs a la teoria classista de la societat. Si allò que «significa» l'educació té a veure amb la reproducció de les desigualtats socials, quin paper hi pot jugar la LOGSE? He argumentat que la LOGSE no altera fonamentalment les condicions de possibilitat del sentit classista de l'educació, en la mesura en què manté la doble xarxa i l'educació privada-religiosa, afavorida no només per la manca d'una llei de finançament de l'educació, sinó també per la ideologia neoliberal de la retirada de l'Estat. Per cert que aquestes afirmacions no són cap novetat. La crítica a la doble xarxa i a la manca d'una llei de finançament referida a la Llei General d'Educació es troba també explicitada en el llibre, actualment exhaurit, *La reforma de la enseñanza*, publicat en 1985 a l'editorial Laia de Barcelona, per qui era aleshores ministre d'Educació, el sr. José María Maravall, la relectura de la qual esdevé a les circumstàncies actuals un interessant exercici. Amb tot, la qüestió no és especular sobre allò que podia haver segut i no fou, o viceversa, sinó més bé presentar allò que ha segut, que continua essent i que, en el segle que comença, sembla que es mantindrà, amb la tossudesa de les dades estadístiques.

### ***Bibliografia citada***

- AEV 1997 (1998): *Anuari Estadístic de la ciutat de València*. València: Ajuntament de València.
- ANAYA, Gonzalo *et al.* (1992): «Educación», cap. 8 de García, M. (coord.): *La sociedad valenciana de los 90*. València: Edicions Alfons El Magnànim, 289-356.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama (ed. orig. 1994).
- CCOO [Comissions Obreres del País Valencià]: *Negociación colectiva en el País Valenciano*. València: CCOO PV, policopiat.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2000): «Notes sobre el sistema educatiu valencià», en R. L. Ninyoles (ed.): *La societat valenciana: estructura social i institucional*. Alzira: Bromera, 189-228.
- INE [Institut Nacional d'Estadística] (1995): *Encuesta de Presupuestos Familiares 1991*. Madrid: INE.
- (1998a): *Encuesta de Población Activa. Resultados detallados. Cuarto trimestre 1998*. Madrid: INE.
- (1998b): *Encuesta Continua de Presupuestos Familiares. Base 1997. Primeros resultados 1998*. Madrid: INE.
- INQA [Institut Nacional de Qualitat i Avaluació] (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: MEC.
- IVE [INSTITUT VALENCIÀ D'ESTADÍSTICA] (1996a): *Enquesta de Condicions de Vida 1995*. València: Generalitat Valenciana.
- LERENA, Carlos (1984): «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», en Lerena, Carlos (ed.) (1986): *Educación y Sociología en España*. Madrid: Akal, 226-261.



- MEC [MINISTERI D'EDUCACIÓ I CULTURA-CONSELL ESCOLAR DE L'ESTAT] (1997): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: Curso 1995-96*. Madrid: MEC.
- MIGUEL, Jesús M. de (1999): *Estructura y cambio social en España*. Madrid: Alianza.
- MTAS [Ministeri de Treball i Afers Socials] (2000): *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2000*. Ed. CD, Madrid, MTAS.
- PADRÓ 1996 (1998): *Característiques de la població de València. Padró Municipal d'habitants 1996*. València: Oficina d'Estadística de l'Ajuntament de València.
- PALAFIX, J. *et al.* (1997): *Capital humano. Educación y Empleo en la Comunidad Valenciana*. València: Bancaixa.
- TORRES, Gemma; HERNÁNDEZ, Francesc Jesús (2000): *Los sistema de cualificación profesional*. València: Germania.