



Mobilització contra la LOE. Madrid 14/12/05

Els diaris omplen pàgines sobre el “fracàs escolar”, les successives ministres ho repeteixen, ho ratifica l’informe PISA, mentre ho sacsejen en pancartes els milers que arrossegueu el PP i l’Església. Darrera el “fracàs” s’argumenta la inadequació del sistema educatiu a la societat actual i es prepara la LOE com “solució”, igual que fa vint anys s’imposava la LOGSE lligant educació i empreses tot dient que la “massificació” de secundària i universitat no s’adequava al món laboral. Què hi ha de cert en tot això quan aprofundim en el paper de l’educació des d’un punt de vista estructural i teòric i no anecdòtic? A aquesta anàlisi de fons, que ajudi a desvetllar els seus reals objectius, volem dedicar aquest suplement.

Capitalisme i educació

De fracàs en fracàs o els avatars de la lluita de classes?

El sistema educatiu respon a les necessitats del sistema productiu al qual serveix i al que ofereix: 1) un sistema de classes socials “legítimat” pels resultats en el saber. 2) la preparació, entrenament i disciplina del batalló de futurs treballadors. 3) la reproducció dels esquemes de funcionament del règim polític, és a dir de la forma concreta com s’exerceix la dominació de classe. Però a la vegada, el sistema educatiu sempre va endarrerit respecte als canvis i necessitats del sistema econòmic. Diuen que no s’adequa al que “demanda la societat”, encara que volen dir el que “demanda qui mana” o sigui qui, en darrer terme, utilitzarà la mà d’obra que

sortirà de l’escola, l’institut o la universitat per tal de cobrir les necessitats de producció del sistema capitalista.

La raó no és només que el sistema educatiu ve determinat pel sistema productiu -aquest va primer-, sinó també perquè té, com totes les institucions, un cert grau d’autonomia i pateix la pressió de la lluita de classes, és a dir, reflexa deformadament -i dins els límits que l’imposa la divisió social- els triomfs i els retrocesos de la classe obrera. Per això la permanent obsessió “d’adequar-la”: per tractar d’eliminar conquestes, així com d’adaptar-la a les necessitats productives que es van creant.

L’anàlisi que segueix relaciona

necessitats i polítiques del capitalisme en cada fase amb les conquestes, avanços i retrocessos del moviment de masses en el terreny social -i en conseqüència en l’àmbit educatiu-, i permet situar la realitat de les reformes d’avui.

Els sistemes educatius en els principis del capitalisme

El capitalisme, com tot sistema econòmic-social, va viure la seva fase ascendent i el seu apogeu, i ara viu el seu declivi.

En les seves dues primeres fases la forma de producció capitalista suposà un enorme impuls al desenvolupament de les forces

productives, permetent per primera vegada un sistema econòmic que utilitzés els recursos de tot el planeta. Acompanyà aquestes fases la formació del moviment obrer, que constituí els seus sindicats i partits, aconseguí començar a establir el marc de les seves relacions laborals i posà entre les seves exigències l'extensió de l'ensenyament bàsic per a tota la població. Fou aquesta una primera conquesta en el terreny educatiu que, a països com l'Estat espanyol s'aconseguiria molt després (cap a la segona meitat d'aquest segle) i a d'altres encara està pendent de lograr-se, la qual cosa es reflexa en la distribució mundial de l'analfabetisme.

Les crisis de sobreproducció, clàssiques d'aquest sistema econòmic i úniques respecte a tots els anteriors (que fins llavors podien actuar com a reguladors purgant productors i sectors menys desenvolupats i permetent el desenvolupament de nous sectors de producció) van convertir-se en cròniques afectant els sectors essencials de la producció. La maquinària industrial exigia més i més concentració per poder ser aprofitada, es produïen fusions cada vegada superiors. El capital que havia de ser un instrument al servei de la producció, l'inici i al temps la fi del cicle de producció, començà a dominar sobre la producció, a escapar fins a cert punt de la producció de mercaderies, a dominar totes les esferes, a fer de l'especulació una de les seves principals fonts de beneficis, tot i gangrenar el sistema productiu, única i real font de riquesa. Era el domini del capital financer.

Els grans estats capitalistes, en plena crisi, reutilitzaren gran part de l'aparell productiu en indústria de guerra preparant-se per a una nova batalla pel repartiment del món. Van succeir-se dues guerres mundials, amb un crack financer mundial i innumerables guerres locals. Lenin havia definit aquesta etapa com a "imperialista", com l'etapa monopolista, decadent i reaccionària del capitalisme, l'època de guerres i revolucions. El capitalisme -com d'altres sistemes econòmics del passat- havia esgotat ja tota potencialitat per ajudar el progrés de la humanitat i els nous avenços de la ciència i de la tècnica ja no servien per millorar les condicions

de vida de la gent sinó que es convertirien en una amenaça per a la mateixa.

Reformes educatives després de la II Guerra Mundial

Després de la II Guerra Mundial el capitalisme va estar davant l'abisme amb l'ascens del moviment obrer i popular que va iniciar-se el 1.943.

En principi fou contra l'ocupació nazi però tingué un contingut marcadament anticapitalista: després de la Guerra a tota l'Europa oriental el capitalisme fou eliminat, mentre la revolució amenaçava Alemanya, França, Itàlia i Grècia, països on l'estat burgès havia quedat destruït. Però la col.laboració dels Partits Comunistes, obeïnt Stalin i aplicant els acords de Yalta i Postdam, fou decisiva per reconstruir els estats capitalistes a l'Europa occidental: els obrers van ser desarmats i empesos a reconstruir Europa. La burgesia pogué renéixer de les seves cendres però va cedir una important quota de poder a partits i sindicats dirigits per la socialdemocràcia i els PCs. L'ascens del moviment de postguerra i la debilitat de la burgesia són les claus per entendre l'anomenat "Estat del Benestar", unes conquestes del moviment obrer que, a l'imposar uns nivells de "benestar" elevats, endarreririen enormement la següent crisi de sobreproducció. Producte del mateix ascens de postguerra, decenes de països colonials aconseguen la independència de les seves metròpolis i iniciaven grans processos de nacionalització dels seus recursos energètics i estratègics. A aquest període pertanyen el Maig francès del 68, la revolució cubana o la guerra de Vietnam.

És en aquest marc que a tota Europa occidental la classe obrera aconseguí per als seus fills una elevació substancial del nivell educatiu. Es consoliden les classes mitjanes -tant des de sectors d'aristocràcia obrera com de la petita burgesia- que exigiran per als seus fills més educació: es generalitzen les formacions professionals i s'inicia la "massificació" de la universitat. El creixement de l'aparell de l'Estat proporciona a més l'espai per seguir incorporant els sectors de la

petita burgesia que han empès els seus fills als estudis terciaris amb l'expectativa de la promoció social.

La base del desenvolupament productiu a l'Europa occidental i EUA es fa sobre el *fordisme*, el treball en cadena. En aquest període els contractes són indefinits i el treballador acumula experiència, a l'empresa l'interessa retenir-lo per la qual cosa són corrents els incentius per antiguitat. Aquests processos d'industrialització, que coincideixen a l'Europa occidental amb la reconstrucció de postguerra, precisen mà d'obra amb major experiència. Una gran part d'estudiants que arriben als estudis secundaris seran desviats cap a la formació professional, que passa a formar part del sistema educatiu. Aquest procés arribarà també molt tard a l'Estat espanyol. La imposició d'ambdues massificacions - ensenyament secundari i terciari- es prolonga fins avui.

Educació i globalització.

En 1971 s'anunciava la fi de la convertibilitat del dòlar en or, un dels pilars on es recolzava el sistema monetari internacional de Bretton Woods acordat a la postguerra. I, malgrat parlar-se de "la crisi del petroli", en realitat es tractava d'una caiguda continuada de la taxa de benefici (veritable motor de l'economia capitalista) y una nueva crisis de sobreproducción. .

Als anys 80, el capitalisme donà un pas més en la seva decadència en un intent desesperat per sortir de la paràlisi: es desenvolupen les anomenades polítiques neo-liberals fent costat a l'anomenat procés de "globalització" o "mundialització" de l'economia. Els seus màxims referents són els Governos de Ronald Reagan als EUA i Margaret Thatcher a Gran Bretanya, però aquestes polítiques -pròpies de l'etapa actual del capitalisme- s'han anat imposant amb diferents ritmes en tots els governs, ja siguin conservadors, socialdemòcrates i inclòs amb presència dels PCs. I ho han fet després de violentes derrotes del moviment obrer i popular: vaga minera i *Pol Tax* a Gran Bretanya, acomiadaments i tancaments a EUA, Guerra de Malvinas, invasions, Guerra del Gof...

Les claus del procés de globalització, amb els que van recuperar la seva taxa de guanys van ser :

1. **Formació de blocs econòmics** com la Unió Europea, la NAFTA...que actuen a la manera de plataformes per a les multinacionals mentre deixa fora del sistema zones senceres i sectors socials complets, abandonats a la fam, la mort o a economies de subsistència..

2. **Creixement de les inversions especulatives i creació d'un únic mercat financer mundial**, autèntica gangrena per al sistema productiu que empeny a la fallida a països sencers, com va ser l'Argentina.

3. **Concentració extrema del capital, deslocalització de la producció i canvis en l'organització del treball.** Amb la crisi del 70 s'esgota el sistema fordista de producció a gran escala i mentre els capitals estan cada cop en menys mans i són menys els monopolis que operen a cada sector, la producció es diversifica mundialment a la recerca del salari més baix i del tracte empresarial més favorabl, en una desregulació laboral sense precedents que s'apropa a l'esclavisme a zones senceres – com les maquilas-.

Darrera l'eufemisme de "globalització" que ens vol fer veure una economia cada cop més homogènia, sense fronteres i en progrés, el que veiem és que el món són unes illes d'extrema riquesa dins un mar de pobresa creixent i sovint desesperada que frega o aprofundeix en la barbàrie. En realitat s'han dut a la màxima expressió les característiques que assenyala Lenin de l'etapa imperialista

4. Tot acompanyat de polítiques neo-liberals que, junt amb la repressió, avançaven en el desmantellament d'una part de les despeses de l'Estat. **Ens referim és clar a aquelles despeses que es destinen a prestacions socials: educació, sanitat, transports... És una ofensiva sense precedents per fer enrera les conquestes que, durant decennis, els treballadors han anat aconseguint en innumerable lluites. El fons és clar: recuperar el nostre salari indirecte que administra l'estat perls serveis socials per a que també vagi a parar a mans dels empresaris, sigui en forma de subvenció a les empreses, sigui en forma de serveis privatitzats amb els quals es pugui fer negoci.**

Les reformes que han recorregut

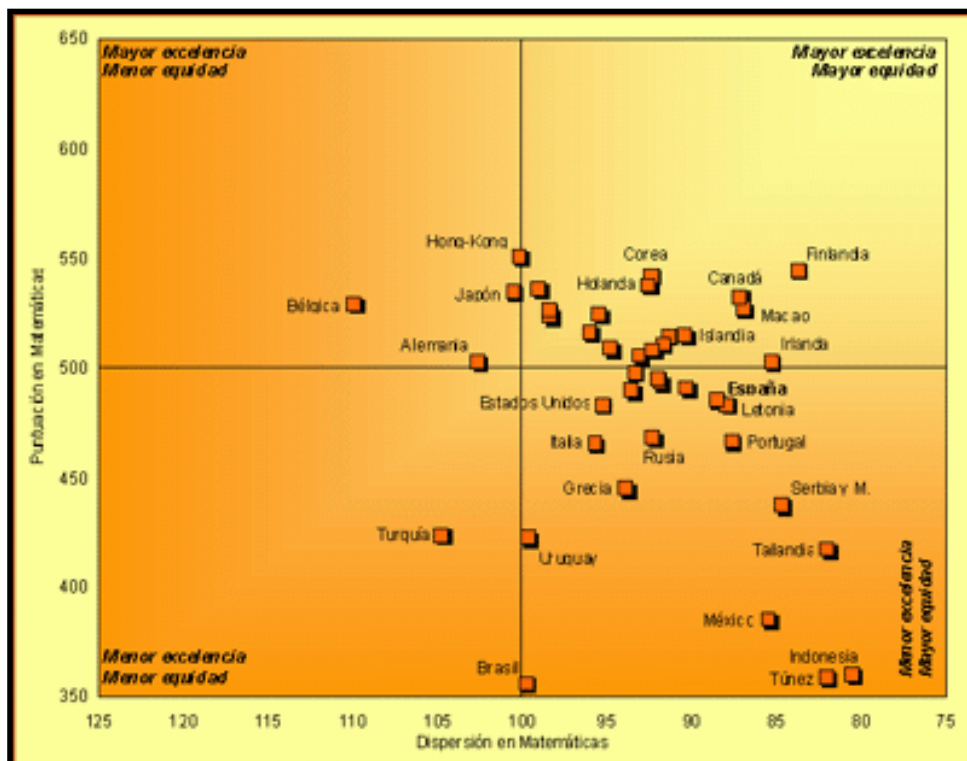
els sistemes educatius en aquesta fase tenen dues característiques: avancen en processos de privatització de l'ensenyament en tots els seus nivells, i preparen una nova mà d'obra més barata i amb condicions laborals precàries, mà d'obra flexible, és a dir, preparada per a un mercat laboral on no hi ha continuïtat en la feina. S'apliquen amb la cantarella de "acabar con la masificación de la enseñanza que rebaja la calidad de ésta y no se adecua a las necesidades del mercado laboral –en realidad a las de las empresas-". Son reformas que van parejas a los retrocesos de la clase obrera en sus derechos y a las imposiciones del capital. El sistema dual Alemany a la secundària –dins d'un sistema educatiu brutal que ja divideix a l'alumnat als 10 anys i que ve de la post guerra-, les reformes de M Tahtcher i Reagan amb itineraris selectius i la total dependència de les empreses, en són els prototips. La francesa de Savary o la LOGSE s'emmarquen en aquest període i no difereixen en els objectius sinó en els graus d'assoliment, segons la situació de la lluita de classes a cada país. El sistema educatiu tocava l'arravatada i els seus teòrics li escribien el panegíric amb un nou

vel ideològic, el de "l'aldea global" (J. Delors, Inf. UNESCO, 1996).

Les reformes actuals sota la crisi de la globalització

Però el capitalisme -també en la seva fase imperialista actual- té els seus punts dèbils. La globalització del mercat financer internacional fa els cracks i les crisis financeres menys manejables i controlables que en el passat, per la qual cosa l'economia capitalista, aquesta economia basada en un munt de bitllets, accions i bons que no tenen valor real darrera, pot enfonsar-se com un castell de cartes... i en el 2000 va arribar la nova crisi de sobreproducció al cor de l'economia globalitzadora, l'imperialisme ianqui! Al capital tornava a fer-se-li imprescindible ofegar-nos més perquè la seva taxa de beneficis, que no podia realitzar venent els seus productes a una consumidors ja escanyats i endeutats, poguessin realitzar-se a través de més extracció de plusvàlua sigui per mitjà dels salaris i condicions laborals directes, o a través dels salaris indirectes.

Bush incrementa el finançament a la indústria via l'ús dels salaris indirectes ianquis al servei de la



PISA 2003. El grau "d'equitat" d'un sistema educatiu el mesura l'informe comparant resultats pública-privada i d'existència o no d'itineraris selectius de l'alumnat. Fins i tot amb les seves xifres, es obvia la falsetat de la relació entre "selecció" i "excel·lència" en matemàtiques.

indústria de guerra. S'inicia contra Afganistan i L'Iraq, accelerant la repressió de conjunt contra el difús enemic "terrorista". Mentre, l'OMC desplega el seu mantell amb dos objectius: 1. el ventall de la liberalització total del mercat facilitant el total desmantellament de les conquestes obreres via la desertització industrial i la pressió a la baixa de les condicions laborals més brutalment imposades a Àsia, i 2. l'empar irresticte a l'entrada del capital financer en els serveis socials. Privatització de pensions, del transport, la sanitat o l'educació són part d'aquesta recuperació de la taxa de beneficis d'una sobreproducció que ja ni endeutant-nos podem absorbir comprant.

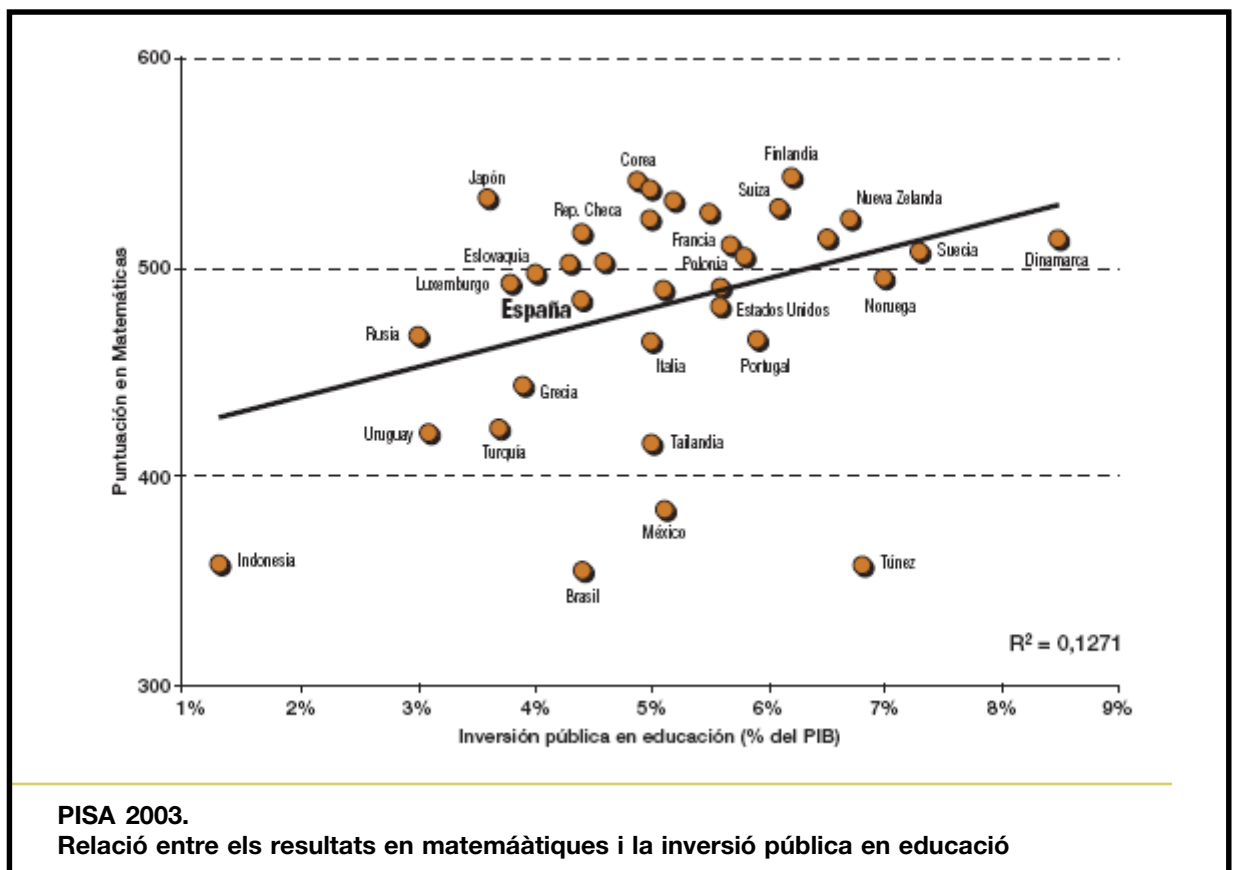
I de nou la "intelligentzia" es posa en marxa. El primer estudi PISA (Program for Intelligence Student Assessment) és casualment del 2000: es prepara el nou vel. En vint anys, on abans s'argumentava "excés" i "massificació" dels estudis secundaris i terciaris, i es justificava l'entrada de les empreses per a regular-lo, ara apareix "fracàs escolar" "abandó" com justificatiu per a aprofundir una aplicació de la mateixa medicina: curiós? No, clar exponent del frau ideològic que realitzen els capdavanters de les Reformes Educatives al servei del

sistema econòmic, del capital.

Ara el paradigma és arribar a la "excel·lència" i, després de l'estudi PISA 03 que acaba de publicar-se, el sistema finlandès. Aquest va sofrir una brutal reconversió en els 90, en la qual es van imposar les carreres de cycle curt dictades pel BM, les escoles superiors per a mantenir l'exclusivisme de la universitat, el model dual alemany amb les empreses i els contractes d'aprenentatge per a liquidar la formació professional, la gerència dels centres públics amb directors posats per l'administració, la municipalització dels centres... però el que no van aconseguir arrencar va ser ni l'absoluta gratuïtat de l'educació en tots els seus nivells, el menjar calent gratuït en l'ensenyament obligatori, la pràctica absència d'escoles privades, els itineraris segregadores en el tram obligatori 7-16, la universitat pública, una inversió del 6,4% del PIB, salaris per al professorat un 50% superiors als d'aquí, una menor càrrega horària per a l'alumnat -4 en primària i 7 en secundària-... Però, encara que les xifres del PISA són una avaluació de l'ensenyament obligatori (es fan als 15-16 anys) s'impulsen mesures en contrari. La LOE propugna la 6ª hora de classe en primària, s'incrementen els

concerts amb la privada, es consagren els itineraris en l'ESO -a imitació de les segregacions que donen tan mal resultat a Alemanya segons el PISA-... exactament igual a la reforma que prepara Blair que ja directament parla de "concerts" amb l'escola pública!, o l'actual proposta francesa amb "itineraris" que porten a l'exclusió d'alumnat del sistema educatiu als 14 anys -a proposta d'una comissió d'experts encapçalada per un empresari-. Perquè el que menys importa al capital són les "raons pedagògiques", sinó l'usufructe del pastís que els ofereixen les directrius de l'OMC,... mentre els teòrics petit burgesos els segueixen teixint el vel que els cobreixi les seves vergonyes

Enfrontar les Reformes Educatives o enfrontar Bolonya, és enfrontar el nou robatori als drets i conquestes dels treballadors i és tasca de tots i totes. Aconseguir sistemes educatius més progressius també ho és, i ni s'aconseguirà amb lluites aïllades, ni aquells reflectiran altra situació que no s'hagi guanyat en el carrer. Així ha estat en la història, i aquest és el repte que tenim per davant: unir les forces i guanyar el carrer.



Indústries de vels ideològics

Per a què serveix el sistema educatiu?

La majoria de treballadors i joves ens dirien que és *per aprendre, per tenir cultura, o per, si vals, llavors tenir un bon treball...* No són conscients que quan contesten així és perquè l'escola, l'institut i la universitat a què van assistir van aconseguir els seus veritables objectius.

1. Van aconseguir que no veiem **el sistema educatiu com la institució coercitiva que ens imposa la ideologia dominant, i per tant, part indispensable de l'aparell de l'Estat** (com la policia, l'exèrcit o els jutges)

2. Van aconseguir **legitimar la divisió social en classes** com un ordre natural "a causa de la desigualtat de capacitats, aptituds i coneixements".

El sistema educatiu és, citant Nietzsche, una **indústria de vels ideològics** que té com a funció essencial emmascarar i protegir la realitat (1)

El sistema educatiu, part de l'aparell de l'Estat

Convindrem que el sistema educatiu és una institució. Però, què entenem per institucions? El sistema tracta de presentar-les com *instruments* indispensables al servei de la societat: *neutrals, bones en si mateixes, naturals, eternes...* encara que admet que, en el seu funcionament real, al costat dels avantatges necessaris, hi ha defectes que s'haurien de minorar.

Aquest és el raonament idealista de Plató i el de Rousseau que explicava les institucions a partir del subjecte, de les seves necessitats i els seus instints. Segons aquest raonament, Proudhom afirmava que la concurrència i l'emulació industrial obeïen a una "necessitat de l'ànima humana", i segons Adam Smith, la divisió del treball era resultat de la propensió humana al comerç i a l'intercanvi. Tots aquests raonaments porten a considerar

que les institucions, i entre elles el sistema educatiu, *estan* dins de la societat i no que *són* part de la societat mateixa: Aixà a vegades ens fan creure que la societat pot ser injusta, però les institucions que hi estan responen a necessitats reals i justes dels individus.

Contràriament, nosaltres defensem que les institucions, com els individus, són productes socials d'una determinada època i lloc. Així, les institucions no *estan*, sinó que *són* producte de la societat i no poden separar-se els seus aspectes negatius dels "positius" perquè són les dues cares de les contradiccions socials. Marx criticava Proudhom a *Misère de la philosophie*: "Volen, doncs, conservar les categories que fan possible les relacions burgeses sense tenir l'antagonisme que les constitueix i que els hi és inseparable" (1,p51).

A més a més, hi va haver un moment en la història en què les contradiccions entre els grups socials van resultar *objectivament* irreconciliables. Llavors va sorgir l'Estat com la maquinària de dominació d'una classe sobre una altra. I no era neutral, com tampoc ho eren les institucions que va crear com engranatges de la seva maquinària: no és que la classe dominant les utilitzi, sinó que les ha posat per assegurar la seva dominació. Que la forma de dominació, el règim, variï les seves institucions (monarquia/república, democràcia parlamentària/dictadura) no canvia l'essencial: formen part de l'aparell d'Estat, de la maquinària de dominació. Entre aquestes institucions, part de l'aparell de l'Estat, coercitives, cal buscar el sistema educatiu.

"El treball pedagògic és un substitut de la coerció física – escriuen P. Bourdieu i J.C. Passeron–: la repressió física (p.ex. l'internament en una presó o en un asil), ve, en efecte, a sancionar els fracassos de la interiorització d'un arbitri cultural" (1,p.76). És a dir, el poder s'exerceix per les bones o per les males perquè està basat en

relacions de força; tanmateix, el seu ús és l'últim recurs, ja que pot provocar resistències que amenacin la permanència de la relació de dominació. Per contra, aconseguir el consentiment, la col·laboració, és una condició necessària per garantir l'estabilitat de la relació. Aquest és el paper del sistema educatiu: emmascarar i velar el fonament mateix del poder, o sigui la força, i a més a més arrencar el consentiment i l'acceptació de la cultura dominant per part de tota la població.

Existeix alguna cosa *innata i indiscutible* que l'escola hagi de desenvolupar?

Segurament, si féssim una enquesta, allò que sortiria com *indiscutible* seria la necessitat d'aprendre a llegir, escriure, comptar... i poc més. És a dir, el que són funcions instrumentals – sobre el que es vol recolzar l'informe PISA per a donar suport a les Reformes Educatives-. Però el sistema educatiu no està per això, la seva finalitat va més enllà, ja que desenvolupa determinats valors culturals. I aquests, són innats i indiscutibles?

Ni els historiadors ni els etnòlegs han demostrat que existeixi un nucli de qualitats que puguin ser considerades com a pròpiament humanes, de validesa universal. Al contrari, tot confirma que "naturalesa i història donen lloc a cada individu a una constel·lació única i irrepètible. L'home concret és la síntesi de les seves relacions amb els altres homes i de tots ells amb la naturalesa en un espai i moments determinats". (1,p.54) És a dir, el ser humà no neix ser humà, sinó que es va fent dins d'unes coordenades concretes. Per això, cada època, cada país, cada grup social té un determinat producte humà que és considerat representant del ser humà "natural", com l'únic autèntic. Els diferents sistemes de regles i cultures són incorporats

coercitivamente, primer sobre la base de la il·lusió –el lliure arbitri de l'individu- i segon, i al mateix temps, de que és allò natural, autèntic, i està dictat per lleis divines o de la naturalesa.

És a dir, la clau des d'on som, allò més nostre, és quelcom que precisament no hem escollit, sinó el que més clar ens ha estat imposat. Podrem jugar unes o altres cartes, ser més o menys cosmopolites, respectar o no altres cultures, a altres classes socials, però som indígenes només d'una cultura única i particular.

La imposició de la cultura dominant

Les cultures no poden jerarquitzar-se en nom de cap raó: no hi ha cultures més autèntiques, ni més legítimes. Es jerarquitzen segons el seu grau de poder. No és més legítima ni natural la cultura paia que la gitana, sinó que la primera té més poder perquè els seus portadors tenen més força econòmica que els de la gitana.

I és així amb independència de la cultura que s'imposi com a dominant, sigui la d'una raça, d'un poble, un grup o una classe social. En aquest últim cas, i per diferenciar-ho dels anteriors, es parla d'*ethos* (característiques i valors culturals propis de cada classe o grup social).

És a dir, sobre la cultura o *ethos* de què som portadors, el sistema educatiu ens imposa la dominant.

En els casos en que coincideixi amb els *ethos* d'origen, a l'individu li serà més fàcil l'avenç en el sistema educatiu. En els que no, la dificultat creix perquè es produeix una aculturalització –interiorització d'una cultura, o *ethos*, diferent a la de la classe d'origen-. Aquesta incitació a que membres de les classes treballadores es desclassin afegeix un objectiu suplementari al sistema educatiu: sembrar el mirallet de les solucions individuals i succionar els seus dirigents potencials. Conegut amb l'eufemisme de “caça de talents”, Jefferson ho deia cruament al defensar les escoles públiques als EUA: “mitjançant les mateixes aconseguirem rastellar una vintena de genis d'entre les cendres de les masses”. (1,p.71)

Justificació de la divisió en classes

El sistema educatiu reproduïx fidelment l'estructura de classes com constata la composició social del cos estudiantil en els tres nivells d'ensenyament. I això perquè l'*ethos* de cada individu determina ja el seu horitzó social, les seves expectatives, o la seva *vocació*, que “no són –com ha escrit Levi-Strauss- més que la traducció en el pla del psiquisme d'una estructura pròpiament sociològica” (1,p.67). Piaget ha demostrat que l'aparició de qualitats mentals i afectives específiques en els nens pot cons-

tatar-se ja als dos anys de vida. Spitz prova que, en el primer any, l'estructura familiar determina específiques constel·lacions psíquiques.

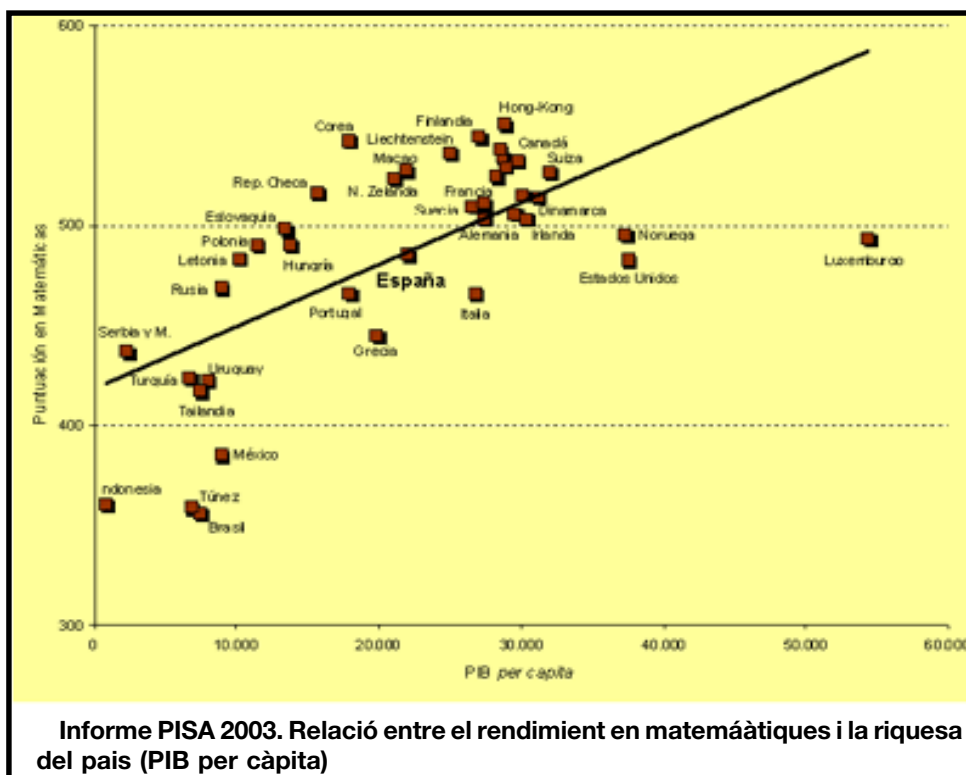
La qüestió és com ens convenen que aquesta divisió que és social apareixi com a natural. Plató encarregava aquesta funció al sistema educatiu dient que havia de: 1. Extreure a l'aristocràcia, a l'èlit, i 2. realitzar-ho de manera que escollits i exclosos acceptin el resultat com a legítim i natural. Com?: autoritzant als magistrats a explicar la *mentida* –així ho diu Sòcrates- que els escollits ho eren perquè “els déus havien posat en ells or i plata divina” (1,p.37), i això convertia el fet en natural i inapelable.

El mateix planteig va acompanyar l'ascens de la burgesia europea, i va aconseguir la seva millor expressió a finals del segle XVIII amb els jacobins. Rousseau va ser un ardent admirador del sistema educatiu de Plató i va traduir el seu aristocratisme a l'igualitarisme petitburgés. Hereva ideològica dels Robespierre, Saint-Just o Marat, la fracció radical i laica de la petita burgesia en fa de la reforma del sistema educatiu el seu cavall de batalla, i serveix en safata a l'ideologia dominant la justificació de la divisió en classes. És a dir, de la mateixa manera que els polítics jacobins van dur la revolució burgesa a la seva màxima expressió –darrera els ideals de “igualtat i fraternitat”- i llavors van veure que havien fet el treball dur per a una burgesia que res tenia d'igualitària; així els seus intel·lectuals van realitzar – i realitzen- el treball dur de convence'ns de la legitimitat de la carrera educativa que, partint de la “igualtat d'oportunitats”, acaba justificant la divisió social que convé a la burgesia. És per això que l'*ethos* que s'imposa com a cultura dominant és el de la petita burgesia.

Més endavant ajuden a la seva *legitimació* els tests d'intel·ligència, els exàmens i les qualificacions, com a mesures *indiscutibles* de la capacitat i de la intel·ligència *innates*. **En la seva més pura versió, converteixen les classes socials en classes biològiques i, per tant, les desigualtats de fet en desigualtats de dret.**

El reciclat vel de la societat civil

Des de la caiguda del mur de Berlín s'ha tornat a popularitzar des



de "l'esquerra" el vell mite de societat civil com a "superador" de la societat en classes. Aquest terme, encunyat per Hegel, significa entendre la societat com una "relació de particulars" (2). Els seus actuals defensors, al contrari d'ell, situen la *societat civil* enfrontada al poder de l'Estat. Però la seva utilització, al desposseir el cos social de les diferències i condicionants de classe, es converteix en un valuós vel ideològic ja que:

1r Al reduir les relacions de classe a relacions interpersonals, anul·len del pensament les contradiccions objectives entre posicions socials, deixant les relacions de dominació, tant econòmiques –empresaris / treballadors-, com polítiques –dirigents/dirigits- o ideològiques –cultura dominant/cultures dominades- en un simple problema de bona voluntat entre les persones.

2n Els individus consegüentment estan dotats de voluntat *lliure* i acció *conscient*: és a dir, elegeixen i saben el que elegeixen... afalagament indispensable per, com diu Nietzsche, poder culpabilitzar-los ("el que no treballa és perquè no vol; el que no va acabar els estudis és perquè no hi va posar voluntat...").

3r La cultura que s'imposa no és producte d'una classe, sinó la de la *societat civil*, per tant, els seus valors són els de tots: naturals, vàlids i legítims.

4t I al final, si un és lliure per a millorar, i no ho fa, encara que sigui en un model cultural natural, és perquè les seves qualitats, aptituds, vocació o mèrits, no li permeten situar-se adequadament a la societat... i com les diferències de classe socials, ja s'hi han negat, únicament queden les individuals: naturals i inqüestionables. Novament la justificació biològica de la divisió en classes.

Més vels: "L'educació com a via cap a la mobilitat social"

La utilització de les "massificacions" dels anys 60-80 com "democratització" del sistema social al possibilitar la "mobilitat social" ha estat un altre dels més recorreguts vels ideològics en els últims anys.

Amb això s'amagava que totes les "massificacions" han sigut conquestes de la lluita de classes imposades al sistema educatiu. Ho va ser la de l'ensenyament primari

en els alborns del moviment obrer i ho van ser la secundària després de la II Guerra Mundial o l'assalt a la universitat com a consolidació de les classes mitjanes. Res va ésser regalat. En tots els casos, les lleis que ho reconeixien es van escriure dictades per la realitat del carrer. Una altra cosa va ser com la burgesia va tractar de treure amb una mà el que havia donat amb l'altra. I en quan la mobilització va baixar, la "massificació" va desaparèixer.

Les primeres massificacions van ser integrades a la ideologia del sistema com a que "quants més hi concorrien al camp de la competició educativa, més inqüestionables es consideraran els resultats". En essència però, no van perdre gens el seu caràcter selectiu.

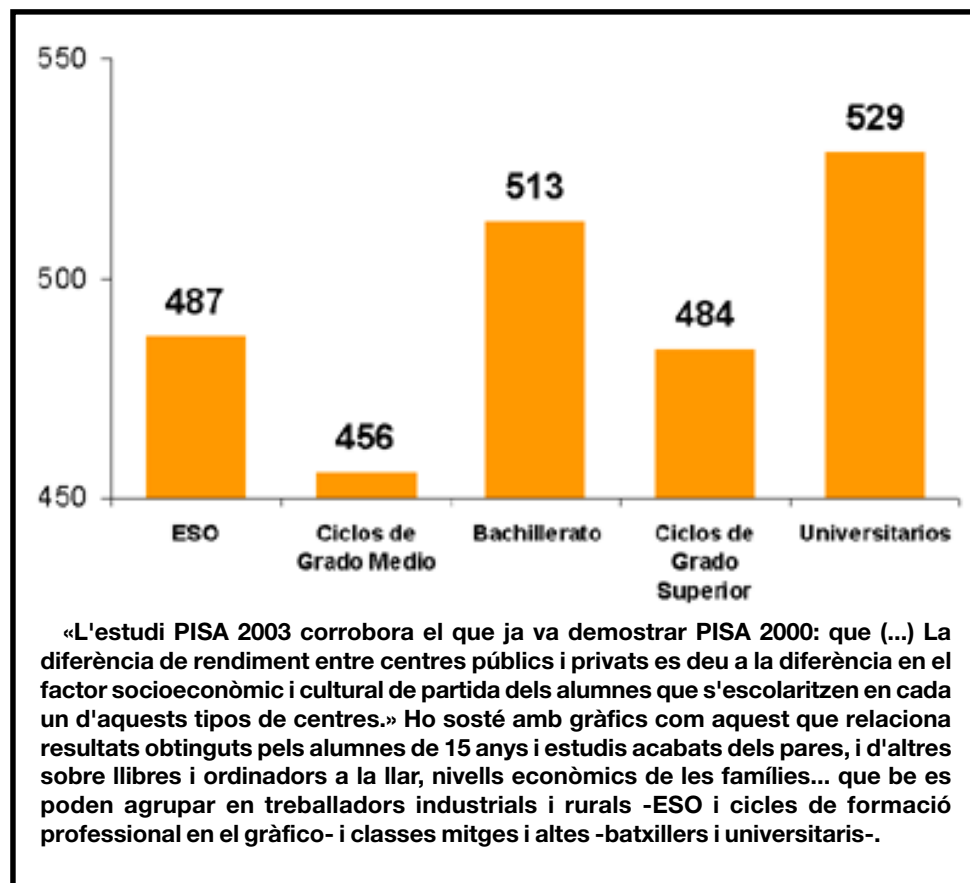
Però conforme anava deixant de dirigir-se únicament als seus elegits, es va anar convertint en un procés d'afrontament cultural, potencialment més conflictiu. I novament serà la petita burgesia, la "intelligentzia", qui perfeccionarà formes d'imposició cultural "menys coercitives" (educació natural, educació no-directa, escola lliure de Summerhill). És el creixement del reformisme pedagògic de la primera meitat de segle.

La massificació del sistema

d'ensenyament en els seus nivells secundari i terciari no es pot entendre sense la força d'un moviment de masses que va arrencar l'anomenat "estat de benestar". Tanmateix, la "intelligentzia" l'identifica amb la mobilitat social, encara que les estadístiques s'entestien a desmentir-ho. **Durant el segle XX va pujar el nivell cultural general a Europa, però no va haver canvis en la divisió social producte de les massificacions, sinó exacta reproducció de la divisió social.** I les reformes educatives van incorporar la paraula "democratització" quan aquesta ja s'havia imposat al carrer, encara que a l'Estat espanyol arribes tardanament, en els anys 70.

I més: La universitat, el factor de canvi

L'actual sistema educatiu va néixer a la universitat, que va ser anterior a qualsevol altre nivell. I no perquè sí, sinó per la necessitat de la classe dominant de la cobertura ideològica. Qui s'encarregava d'ella en el segle XII era l'Església. Amb el capitalisme, va ser la "intelligentzia" procedent de la petita burgesia. Amb els successius processos de massificació, els fills de la burgesia



havien d'estar també a la cúpula del sistema educatiu, en la universitat. És el lloc de formació de l'èlit, on es consagra la classe dominant i els seus magistrats. Juntament a la propietat privada, que s'hereta, l'accés a la cultura superior, i amb ell a la legitimació de perpetuar-se com a classe dirigint la nova generació de la societat, també s'hereta.

I podem fer-ho extensiu a nivell internacional doncs també reproduceix la relació econòmica entre països imperialistes i semicolonials o colonials. La universitat, com a temple de formació de l'èlit, funciona en el tercer món al preu i en les condicions que precisa l'imperialisme. La sobreexplotació econòmica esclafant dels països imperialistes es tradueix en el pes esclafant del seus universitaris.

Les universitats dels 60-70, amb la massificació assolida i l'alça del moviment obrer, es radicalitzen i es converteixen en elements importants de les mobilitzacions de tot aquest període: Maig francès, Mèxic, contra els Judicis de Burgos... Aquest innegable paper polític, jugat tant sota règims dictatorials com "democràtics", reflexa alts nivells de polarització social, on els primers que responen són sectors sensibles, com els estudiants i la joventut en general.

I de nou es teoritza, un altre cop des de "l'esquerra" que la universitat és "el factor de canvi" recreant la versió d'institució *neutral*, que *pot evolucionar per sí*, al marge de l'Estat que l'ha imposat... No costa trobar afirmacions com la de Tierno Galván: "no té sentit social, moral, polític ni econòmic que (la universitat) sigui el contrari del que per principi ha de ser: institució de sabers organitzats per ajudar a que l'espècie es perfeccioni a través de la joventut" (1, p.31); o Marcuse que entén la universitat com "centre de contestació permanent" (1 p31). I en versió dels 90 estan els que proposen una universitat "autogestionària". És evident que, si això fos així, la revolució seria un germen en el si de la universitat. Una universitat que el sistema posa "d'esquenes a la societat", però que està cridada a ser l'instrument del canvi històric.

En cap altre camp s'ha gastat tanta tinta per convèncer de que cal passar l'arada davant els bous.

Potser perquè no és tan fàcil desmentir els fets: aquelles mobilitzacions universitàries que van anar més lluny, ho aconseguiren precisament perquè sortiren de la universitat i es van entestar a passar el bou davant l'arada.

Llavors, què és ensenyar?

La funció d'ensenyar és una funció instrumental, el mitjà a través del qual el sistema d'ensenyament exerceix el seu treball central: selecció de l'èlit i legitimació de la desigualtat social. Si la seva funció fos la de transmetre coneixements, el sistema que coneixem hauria desaparegut fa temps. Perquè en aquest cas resulta insòlit que, especialment en el nivell superior, es conservi la mateixa estructura que en el segle XII: la *lectio* i la *relectio*, el *poste* i els *comentaris*, els exàmens i els diplomes. "Quan concerneix a la simple transmissió d'informació - escriu Whitehead- cap universitat té justificada la seva existència a partir de la popularització de l'impremta en el segle XV" (1,p.61). El sentit comú no pot entendre que, juntament a l'espectacular desenvolupament de les tècniques de comunicació i transmissió cultural, el sistema educatiu continuï ensenyant tan lentament, tan a poc a poc, i tan malament. Des de fa almenys 200 anys el sentit comú demana que es reformi l'educació per a realment ensenyar... però ignora que la seva "productivitat" es mesura amb una altra escala: el que va nèixer com a antesala i prolongació del claustre, i que ara es vol que sigui antesala i prolongació de la fàbrica, no té com a funció essencial la d'ensenyar, sinó la de contribuir a l'establiment de les condicions ideològiques que fan possible l'ordre social vigent.

Per una ideologia revolucionària: altre cop Marx

En l'àmbit de l'educació poc cap atribuir-se a Marx. Qui l'han invocat per buscar alternatives educatives han seguit caient en les xarxes de la ideologia dominant. Nosaltres no les buscarem, com tampoc ens limitarem a la seva dura crítica del sistema escolar, de l'organització burocràtica del saber i dels intel·lectuals.

Reivindiquem Marx perquè va ser

capaç de no pensar l'educació en sí, sinó l'educació com ideologia. I per tant la va analitzar dins d'una teoria de les *formacions humanes*. Així, va separar educació i cultura, no en abstracte, sinó com a construcció social, i va demostrar com una particular manera de formació -la capitalista- produïa una particular manera d'educació i de cultura per reproduir-se.

Per això Marx no va pensar en una nova educació dins d'aquesta manera de formació: ni escola ni contraescola, ni escolaritzar ni desescolaritzar, ni reprimir ni alliberar, doncs totes acaben obeint a la seva lògica. No va pensar una nova educació, sinó que li va contraposar una nova formació social: el socialisme.

No va entendre a l'individu com a principi sinó com a fi, no va posar a l'origen ni la seva llibertat ni la seva autonomia. No es tracta d'apel·lar a drets naturals per recuperar-los: ambdós són una àrdua conquesta i una dura creació. Aquest individu, com a fi, és el que va anomenar *home nou*. I va demostrar que, metodològicament, procedir al revés: partir de l'individu o d'allò natural, era la base d'on arrenquen tots els falsos discursos.

Marx va trencar la falsa oposició individu-societat que, com l'ou i la gallina, venia protagonitzant les constants polèmiques que acabaven corresponent a la ideologia dominant. La història sencera, va afirmar, no és més que la continua transformació de la naturalesa humana.

Però no va voler només fugir del cercle de raonament, sinó trencarlo. I ho va fer afirmant que el pensament, la raó, estan malalts perquè estan separats de la pràctica. No es tracta -ni primer ni únicament- d'interpretar el món o l'home com quelcom receptiu o passiu, sinó de transformar i produir a l'home -la seva raó, la seva capacitat de coneixement, la seva llibertat...-, i això al mateix temps i en la mateixa mesura que es transforma i canvia el món.

1. *Lerena. Escuela, ideología y clases sociales en España. Ed. Ariel. Madrid, 1976. pàg. 34*

2. *Hegel. Principios de la filosofía del derecho. Ed. Sudamericana. Bs As 1975, pàg. 227*

També consultat: Lerena. "Reprimir y Liberar". Ed. Ariel Madrid, 1991