

Ballenas varadas en la playa

1

Francesc Jesús Hernández i Dobon tiene una larga trayectoria a sus espaldas como sociólogo de la educación. Sus trabajos han ido siempre en una dirección cercana a la que Bourdieu representa ejemplarmente. Estudiante de las teorías marxistas antes de que se interesara por los problemas educativos, sus trabajos son siempre estimulantes a la hora de descubrir fisuras en una realidad escolar que está siempre muy por debajo de sus posibilidades como instrumento al servicio de los grupos sociales desposeídos y dominados; una realidad escolar que (como muchos, y él mismo, han demostrado) sirve muy bien, sin embargo, a los intereses de la(s) clase(s) dominante(s).

En *L'escola zombi* (Alzira, Set i mig, 2002) Hernández i Dobon identifica desde el título cierta parte del contenido de su libro, pero no toda. La escuela muerta/"viva" de que habla, como sabemos, no sirve a los intereses objetivos de una buena parte de la población escolar: los hijos de la clase trabajadora. Para ellos, la escuela actual parece ser un cuerpo inútil, un cuerpo que ha perdido ya su alma ilustrada: un *zombi*.

Pero este libro señala también al otro contingente social, que ocupa el extremo opuesto en las relaciones sociales de producción: la burguesía (incluida, acaso, la capa cultural y salarialmente superior de la clase trabajadora). Para la burguesía (y, acaso, para los trabajadores salarial y culturalmente menos maltrechos), la escuela parece que todavía funcione, puesto que invierten buenos dineros en ella. Hernández i Dobon lo afirma: si invierten es porque esa inversión les resulta rentable. Según parece, lo que hace a esta "escuela" rentable para los que invierten en ella es, precisamente, que no sea rentable para aquellos otros que no son ellos. La pregunta es: pero, ¿"esos otros" invierten también en ella? ¿Invierten en educación quienes representan el gran contingente de damnificados de la enseñanza pública? Hernández i Dobon atestigua, con los datos en la mano (en este libro y en su artículo en este mismo número de *Crisis*), que no.

La tesis de Hernández i Dobon es que "no todos pueden ganar en el 'mercado' de la educación" (13), tal como está establecido en la sociedad capitalista; que la línea inversora de la burguesía se produce, precisamente, porque saben que eso es así; y que la tradición educativa socialista se ha equivocado al no ver esa evidente realidad. La "realidad" (es decir, los datos del sociólogo) refuta las "ilusiones" de esa tradición. Hernández i Dobon afirma que quienes sí parecen conocer esa realidad son el gran contingente de los trabajadores económica y culturalmente expropiados: por eso, ellos no invierten en educación. Extraño resultado: como las ballenas que, heridas por el monstruo capitalista, han perdido el norte y marchan hacia el suicidio.

El autor de *L'escola zombi*, visto lo visto, trata de descubrir cuales son las "condiciones de posibilidad de que la educación represente una oportunidad exclusiva de inversión rentable para la clase superior" (17). Según él, las evidencias empíricas aseguran que "las posiciones más favorables al mercado de trabajo, las mejores condiciones laborales y los volúmenes de ingresos más elevados", que definen a "una clase superior", "se correlacionan con la disposición de niveles educativos superiores" (18). Esto es así, sin duda. Aunque no se saquen las conclusiones consecuentes.

La tradición teórica liberal ha argumentado que quienes "invierten más en su formación es lógico que ocupen lugares más privilegiados en el proceso productivo y sean remunerados con salarios más elevados", ya que "niveles educativos superiores señalarían individuos más capaces para ocupar lugares de responsabilidad convenientemente pagados" (20-21).

El "credencialismo" es una "doctrina" que asegura que las acreditaciones (los "títulos") dicen acerca del conocimiento que se tiene y, por tanto, facilitan la contratación por los empresarios. Esta teoría, sin embargo, dice Hernández i Dobon, no puede explicar lo que les sucede a los hijos de los propietarios de los conocimientos, y a los hijos de sus hijos. Es decir, ¿cómo se puede explicar la reproducción sistemática, de generación en generación, de las relaciones de clase? Como señala el autor, "la cuestión no es sólo que los niveles de educación se asocien con la *producción* de desigualdades, sino que [...] parecen vinculados a su *reproducción*" (21). Es decir, sucede que, de madres y padres que han alcanzado un buen nivel educativo dentro del sistema, salen hijos e hijas que alcanzarán un buen nivel educativo dentro del sistema, y que es así como se reproducen las desigualdades de clase. No es extraño esto, me parece, puesto que se ha dicho que los que han alcanzado un buen nivel educativo suelen obtener buen rendimiento económico de ese buen nivel educativo, y puesto que se ha dicho que los que han obtenido un buen nivel económico suelen invertir mucho más en educación.

Así, tal cosa queda puesta de manifiesto, dice Hernández i Dobon, con los hechos (demostrados por las encuestas sociológicas) de que "las expectativas de nivel de estudios a conseguir también presentan un sesgo clasista" y de que "la clase superior *invierte* más en educación". Cruzados el sistema educativo con todas sus particularidades estratificadoras actuales y la concreta estructura de clases (y de relaciones sociales de

producción) existente en la sociedad capitalista aquí y ahora, es ciertamente explicable que los grupos socialmente dominantes inviertan en educación: esa inversión les resultará altamente rentable. Esto es, como he dicho, lo que afirma también Hernández i Dobon.

2

Las reflexiones sobre el sistema educativo que, a la vista de los números, se hace el autor son, en general, lúcidas, y estimulan positivamente a la reflexión. Otras veces, la propia perspectiva sesgada puede llegar a confundir la base del problema y a desplazarlo hasta hacerlo realmente irresoluble. Eso sucede a propósito de las investigaciones realizadas por el autor sobre el mecanismo de la evaluación.

Hernández i Dobón señala que "si el sistema educativo representa una oportunidad de inversión rentable para la clase superior [...] es porque se presenta doblemente segmentado, con una doble red [universidad/ profesional] y una doble titularidad" (61); no puedo estar más de acuerdo con él. Y añade: "estas características formales resultan requisitos necesarios, pero no son totalmente suficientes" (61). De la investigación sociológica se deduce que "los centros de titularidad privada ofrecen más garantías a sus clientes, respecto del 'éxito social' de su alumnado", pero, según el autor, esto, con ser importante, "no es suficiente para explicar el carácter clasista del conjunto del sistema educativo" (61). Aquí y ahora, me inclino a darle la razón a Hernández i Dobon: en efecto, tal como funciona la doble red privada/ pública, parece cierto que los centros privados "ofrecen más garantías a sus clientes". La pregunta es ¿por qué? ¿Dónde está el mal estructural que hace posible eso?

El autor cree descubrir la causa necesaria en las formas de evaluar: "el mecanismo de selección se legitima por medio de la evaluación". En este giro de su reflexión, me temo, ya no puedo acompañarlo. Hernández i Dobon estudia dos informes del INCIE (sobre primaria, 1999, y secundaria, 2000), intentando descubrir cómo se opera la selección clasista a partir de la evaluación. En realidad, el tipo de pruebas (preguntas/ respuestas tipo test) que se utilizaron no es el que habitualmente se utiliza en las escuelas e institutos españoles; además, la encuesta se realizó a modo de cala para saber cómo estaban las cosas y no tenía ningún valor académico ("credencialista"). Es decir, que si se pudiera deducir algo a partir de estas "pruebas", no tendría valor "probatorio" alguno en relación con el asunto que nos preocupa: la estratificación clasista. Lo que más me importa destacar, sin embargo, es, justamente, que no creo que se pueda deducir a partir de "esas pruebas" lo que Hernández i Dobon dice que se puede deducir.

El autor afirma, en primer lugar, que, en las pruebas realizadas, "el acierto se presenta como un bien escaso" (65); aquí, me parece, confunde la cantidad de aciertos realmente existentes con la imposibilidad de que todos acierten. Se dice que un bien es escaso cuando, si lo consiguen unos, no lo pueden conseguir otros; pues bien, el acierto en las pruebas señaladas no es de este tipo: *todos podrían conseguirlo*. No veo, pues, cómo, en este sentido, puede establecerse estratificación clasista alguna. Si se produce, debe de ser por otra razón, no por la (presunta) existencia misma de ese tipo de pruebas. Tal vez, acaso, **algo** tendrá que ver que las trabajadoras y trabajadores, y sus hijas e hijos, no hayan **invertido** (en la búsqueda del logro educativo para sí mismos y para la clase) la voluntad política, el interés estratégico y el esfuerzo intelectual (ya que no el dinero) necesarios.

En segundo lugar, Hernández i Dobon afirma que es la "diferencia entre el uso académico y el no académico de un término" "la que parece subyacer a [las] pruebas difíciles", y que "la dificultad radica en el uso del término 'académico' frente a los usos 'no académicos'" (66). En todos los casos, según parece, "el acierto significa [...] control sobre el lenguaje académico" (68). Parece lógico que, si se trata de averiguar el aprovechamiento de los alumnos del trabajo realizado en las aulas, y la "eficacia" del sistema educativo, se evalúe sobre la base de respuestas "académicas"; y parece lógico que esas respuestas "académicas" requieran haber asumido los conocimientos "académicos" en que han sido instruidos en la escuela y en el instituto. No es que "este discurso 'académico' [...] sea la medida de todas las cosas" (69), sino que, dado que es la medida del aprendizaje "académico" la que se está tratando de averiguar, es el "lenguaje 'académico'" el que debe ser puesto a prueba en los estudiantes. Aquí, tampoco puedo ver cómo estas pruebas podrían asegurar la estratificación clasista en cuestión.

Hernández i Dobon, en tercer lugar, afirma que cuanto antes han entrado en el sistema educativo, mejor es el rendimiento de los alumnos, puesto que el "discurso académico" choca así menos gravemente con la "normalidad cotidiana". Estamos de acuerdo: aquí es el Estado, que no asegura (dentro del sistema educativo público) la obligatoriedad y gratuidad universales desde el primer año de la vida de niñas y niños, el que hace posible la "selección clasista".

Por último, el autor añade que "para buena parte del alumnado, con el tiempo se hace patente la discrepancia entre la norma académica del discurso y su expectativa escolar y laboral" (70). Aquí, me parece, entra en escena la "selección" y se cierra el razonamiento: una vez sentado que asimilar la norma académica y salir adelante en "los estudios" es un bien escaso (70), lo que se nos asegura es que los hijos de la clase obrera no van a conseguir ese bien, puesto que los hijos de la clase obrera tienen ya señalado su futuro: ¿tienen señalado su futuro porque son incapaces de estudiar y aprender lo mismo que los hijos de la burguesía? ¿O son incapaces de estudiar y aprender lo mismo que los hijos de la burguesía porque tienen señalado su futuro? Mi

experiencia me dice que ni lo uno ni lo otro. Según Hernández i Dobon, sin embargo, la cosa está clara: para los hijos de la clase obrera "pierde sentido la lucha por obtener un bien escaso que no tiene nada que ver con el porvenir, y la profecía se cumple a sí misma" (70). O sea: "los universitarios acaban formando a sus semejantes y excluyen al resto" (70). Ésta era también la profecía de Lerena. Bastaría con comprobar la nada desdeñable cantidad de hijos de no titulados universitarios que han acabado su titulación universitaria (la mayor parte de la gente que conozco y yo mismo) para falsar esa afirmación.

En esta línea, el libro concluye con una grave sentencia determinista que nos deja desarmados y nos asegura la derrota antes de comenzar la lucha: "Aquella chica que antes de entrar en el IES confesaba 'querría ir a la universidad para estudiar los delfines, pero sé que no podré hacerlo', parecería haberlo entendido mejor" (86). La línea de negarle a los hijos de la clase obrera la capacidad para habérselas con el "discurso académico" (Bourdieu, Lerena, Willis, tantos otros) se ha demostrado estéril y desmovilizadora. La pregunta que habría que responder sería: dado que no podemos hacer nada en el mundo del estudio, por definición, ¿qué hacer? La creencia en el determinismo social tiene más vías para mostrarse que la del coeficiente intelectual utilizada por los ideólogos burgueses más descarados. Lo absurdo es que sean quienes quieren defender los intereses y las oportunidades de la clase obrera los que caigan en ella. En este sentido, creo que en el número anterior de *Crisis* había un artículo (sobre el *mérito* de la clase obrera) que podría ser interesante como piedra de escándalo o, mejor aún, como instrumento para el debate. En fin, me parece que el silencio no es una respuesta que pueda acabar con el desolador panorama expuesto, con excelente precisión, por el autor de *L'escola zombi*.

3

Cuando Hernández i Dobon hace mención de las "estrategias de resistencia" (44) de los alumnos frente a los estudios, no nos dice exactamente a qué se resisten. Willis (citado por él) no muestra otra cosa que la marcha imparable hacía el trabajo manual, alcanzado como si fuera no sólo la meta obligada de los hijos de los trabajadores manuales, sino como una meta ansiada. Los siervos del *capital* aceptan sus determinaciones como si "hacerse mayor" (ser "un adulto") fuera precisamente someterse a las estrategias del *capital*. El alumnado que "anticipa la precariedad laboral y formativa que le espera" (45), no hace sino producir esa precariedad en el mismo desarrollo de esa actitud. No luchan contra su destino, ni personal ni colectivamente (como clase): lo aceptan con un empeño digno de mejor causa. Es decir, se empeñan en que ese destino se produzca. La precariedad formativa no está en sus genes ni en su condición: es una consecuencia de los estímulos negativos que reciben de la ideología dominante y de su entorno social, y, también, una consecuencia de su actitud ante el estudio. En cuanto a la precariedad laboral, algo tiene que ver el propio sistema capitalista que lo va a recibir en sus brazos (el abrazo del oso). Mejor sería que estas proféticas chicas y chicos pusieran todo su empeño en aprender lo suficiente para cooperar en la destrucción de ese sistema.

La escuela no ha muerto de "muerte natural". La maquinación, como diría Cervantes, tiene sus maquinadores. El sistema capitalista mantiene el organismo de la escuela, como un cuerpo sin alma, porque le conviene: he aquí uno de sus asesinos, seguramente el principal. Por otro lado, quienes deberían trabajar, desde dentro y desde fuera de la escuela, para su resurrección no hacen sino fabricarle el féretro: las (presuntas) "organizaciones de la clase trabajadora". En primera línea del desastre, los que no quieren estudiar no se resisten al sistema (lo ignoran todo sobre él), sino que se pliegan a sus estrategias: se rinden sin lucha, como esa chica de la que habla Hernández i Dobon. Por último, los que manejan el determinismo social en el terreno de la educación resultan ser finalmente funcionales al sistema: son parte de los que cavan la tumba del vigor intelectual de la clase obrera.

L'escola zombi es un libro de sociología. Como todo libro de sociología, maneja cierto tipo de sesgos ideológicos (el manejo de los datos *nunca* es inocente) que nos ayudan a iluminar algunas regiones del campo en que se dirime la lucha de clases, pero, también, como todo libro de sociología, maneja perspectivas culturales penetradas por un discurso dominante que asegura la producción y reproducción de la división clasista, y hace posible el dominio de la burguesía y la expropiación (cultural y económica) de la clase obrera. Creo que es necesario que analicemos nuestro discurso para impedir que suceda lo contrario de lo que nos gustaría. Para eso, es preciso un debate abierto y sin restricciones que vaya a la *raíz* de los problemas y de sus posibles soluciones: un debate *radical*.

Salustiano Martín