

EL MODEL DE SEMIPERIFÈRIA I L'ESTRUCTURA SOCIAL A ESPANYA POSSIBLES APLICACIONS A UNA SOCIOLOGIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Xavier Bonal, Xavier Rambla i Cristina Sánchez

1. EL CONCEPTE DE SEMIPERIFÈRIA

Normalment els estudis sobre l'estructura social espanyola, i les especialitats que es concentren en algun aspecte particular d'aquest entrellat de relacions socials, acostumen a concloure que tot just s'hi estan encetant processos consolidats als països europeus occidentals. I, quan aquesta línia de recerca és aplicada a Catalunya, la conclusió més comuna és que aquesta altra estructura social ve a ser un cas intermig entre el conjunt d'Espanya i els països occidentals paradigmàtics.

La comunicació que ara llegiu intenta replantejar un d'aquests aspectes particulars, la sociologia de la política educativa, a partir d'un altre supòsit. Grosso modo, aquesta argumentació bastida al voltant de l'«endarreriment» espanyol s'expressa en proposicions concessives: «encara que el fenomen X ha començat a desenrotllar-se, no s'ha consolidat com a altres països.» D'aquesta manera, el posfordisme només ha quallat en alguns sectors productius (Miguélez, Prieto, 1991), l'Estat no ha desenvolupat una organització sistemàtica (Nieto, 1984); els credencials educatius han mantingut una relació massa estreta amb l'origen familiar (Maravall, 1985); el desenvolupament dels recursos humans és més reactiu que proactiu (Miguélez, Prieto, 1991); la corba de l'activitat laboral femenina tan sols ha prefigurat la forma de la mateixa corba al conjunt de l'OCDE (Espina, 1989); els llocs de treball més multiplicats durant l'expansió han estat els d'ocupacions que requereixen poca qualificació (Miguélez, Prieto, 1991); que la transició familiar encara és embrionària (Flaquer, 1992); els valors postmaterialistes no són tan comuns com en països protestants perquè l'ètica del treball no va arrelar aquí tant com a allà (Inglehart, 1990); la societat civil és feble:

els moviments socials quallen en organitzacions inestables i recents, els partits i els sindicats no capten afiliats, etc. Som del parer que aquestes conclusions fan referència a una realitat qualitativament distinta d'aquella en la qual les teories acceptades en la sociologia mundial acostumen a estudiar els fenòmens esmentats. Certament, de tot això a Espanya n'hi ha una mica, però aquesta mica no ha d'esdevenir necessàriament el tot que és a Alemanya o als Estats Units. Els mateixos elements, i uns altres negligits per aquestes teories, potser adopten una combinació particular als països que, com Espanya, són semiperifèrics dins d'una societat mundial cada dia més globalitzada.

A fi de precisar els termes, podem avançar que els països semiperifèrics europeus són aquells que han participat històricament del mateix sistema d'estats que ha constituït Europa, i han combinat la concentració de mitjans capitalistes amb la de mitjans coercitius com els seus veïns de la meitat oest del continent (Anderson, 1979; Tilly, 1993). Tanmateix, els tres contextos interns de l'estructura social -els contextos cívic, productiu i domèstic- no han adoptat aquí la mateixa forma que a França, Gran Bretanya o Alemanya. Ras i curt: als països centrals el context cívic ha homogeneïtzat dimensions cabdals dels contextos productiu i domèstic, i als països semiperifèrics aquesta homogeneïtzació ha estat entrebancada per una inèrcia molt més heterogènia d'aquests altres contextos (Santos, 1990a). Si llegim aquesta conclusió des de les teories neomarxistes de l'estat (Bowles i Gintis, 1984), sembla plausible estirar-la fins a suposar que potser les contradiccions entre el mode d'acumulació i el mode de legitimació que els estats capitalistes experimenten han estat particularment agudes a la semiperifèria.

El caràcter semiperifèric d'una estructura social, doncs, sempre que sigui contrastat com suggereixen aquestes teories, deu ser especialment palès als sistemes educatius. En efecte, el sistema educatiu espanyol, que com a tot arreu és una de les peces del context cívic, ha ensopegat amb un enorme obstacle per satisfer els mínims de la legitimació meritocràtica que intenta apuntalar-lo d'ençà del 1970, ja que la productivitat del capital durant aquest període ha minvat més a l'economia espanyola que a d'altres economies de l'OCDE (Agüera, 1994) i la inversió pública en educació no ha augmentat d'acord amb els discursos (Garzón i Recio, 1992). D'altra banda, aquest sistema educatiu ha hagut de deixar moltes prestacions, que formalment li correspondrien, en mans de la societat-providència, o sia, d'aquell entrellat de relacions familiars que a hores d'ara encara procuren atencions als infants, als ancians o als malalts per la mera vinculació de parentiu (Santos, 1990b). Per dir-ho d'una manera més teòrica, la manca de guarderies, les deficiències de la formació professional o la ineficàcia del sistema de beques (Calero, 1993) han obligat les famílies, normalment les dones, a estar-se amb els pàrvuls tot el dia, preocupar-se d'orientar els fills i filles que no superen el graduat als tretze anys. O bé de completar els ingressos familiars per pagar els esreixos que comporta el fet d'anar a la universitat i compensar els ingressos que per això hom deixa de percebre. En suma, el context cívic de les estructures socials semiperifèriques, pel que fa al sistema escolar, ha experimentat una articulació amb el context productiu encara més problemàtica que als països centrals, i ha

hagut de recolzar-se encara més que en aquells països, en el treball domèstic que li proporciona l'anomenada societat-providència.

2. EL CARÀCTER SEMIPERIFÈRIC DEL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL

Dir que el sistema escolar que ara viu una reforma socialdemòcrata menada per la LOGSE és un sistema escolar semiperifèric equival a dir que acumula moltes més contradiccions de les que les reformes d'aquesta orientació política afrontaren als països europeus durant la postguerra. A França, a Gran Bretanya o a Alemanya, quan els socialdemòcrates van introduir les preocupacions per la igualtat d'oportunitats a l'educació, els sistemes escolars eren universals, duien uns vuitanta anys funcionant com a sistemes que integraven institucions de caràcter distint i, això sí, segmentaven explícitament la població estudiantil segons uns criteris de gènere i de classe (Müller, Ringer, Simon, 1987). Aquests principis, en canvi, a Espanya només havien quedat escrits en els papers de la Llei Moyano i en les intencions dels republicans dels anys trenta (De Puelles, 1986).

Per tant, no és d'estranyar que l'ampliació de l'accés al sistema educatiu, un fenomen general a l'Europa occidental cap a 1970, hagi quallat en contradiccions diferents:

- 1) En comptes d'una ampliació de l'accés a secundària, l'ampliació a Espanya ha estat una ampliació de l'accés a primària, on tanmateix el dèficit de provisió era crònic fins als anys vuitanta (Lerena, 1986).
- 2) L'ensenyament universitari, paradoxalment, s'ha massificat mentre faltaven places als col·legis i als instituts. Però aquesta massificació ha ocorregut a les facultats i escoles superiors, amb la qual cosa ha saltat el nivell intermig que moltes diplomatures representen (Lerena 1986).
- 3) La sortida de l'acrescudada oferta de treball qualificat no ha estat el teixit productiu sinó el sector públic, ara encarregat de proporcionar serveis de nova mena (Male, 1989).
- 4) Malgrat el caire compensatori de la política educativa socialista, els diversos grups socials han continuat experimentant una probabilitat ben desigual d'anar a la universitat (Sánchez, Subirats, 1992). Les dades de l'Enquesta Metropolitana de Barcelona realitzada l'any 1990 indiquen que el 40,1 % dels entrevistats de la classe alta ha fet estudis universitaris, la qual xifra contrasta amb el 16,5 % de la classe mitjana i encara més amb el 6,3 % de la classe baixa. I quan destriem els estudis universitaris per titulacions, aquesta desigualtat s'accentua. La pauta es reproduceix a l'ensenyament secundari, ja que les classes altes opten majoritàriament per la via acadèmica de BUP i COU mentre que les classes baixes segueixen la via professional o FP: fins i tot, si filem més prim i comparem l'accés de les classes socials a l'FP, veiem com els membres de la classe alta que opten per aquest camí prenen l'opció

de l'FP2 amb més freqüència que els de classe baixa. A més a més, la distància entre classes en l'accés a la universitat s'ha eixamplat a la segona meitat dels vuitanta. Una ullada a les dades ho palesa clarament:

ACCÉS A LA UNIVERSITAT SEGONS LA CLASSE SOCIAL

Classe alta	29,5 %	43,5 %
Classe mitjana	14,7 %	17,2 %
Classe baixa	4 %	5 %

- 5) La formació professional no ha nascut, o ha nascut morta. Sia per l'abandonament polític o empresarial, sia pel credencialisme dels estudiants, l'FP juga un paper força reduït en els itineraris escolars dels joves de dinou anys (Casal, Masjuan, Planas, 1991). De fet, la meitat d'aquests itineraris, a l'edat d'acabar la secundària, són incoherents de cap a peus, ja que no segueixen ni la línia propedèutica que duu a la universitat ni la línia professional que duu a una qualificació reconeguda. Les dades censals suggereixen que les classes baixes potser no han exercit una pressió significativa sobre l'FP perquè se'ls ha obert una via de promoció personal aliena al credencialisme. En efecte, la categoria estadística d'«autònoms» perd pes específic en els recomptes dels anys setanta i vuitanta, però guanya un 11,6 % en el Cens de 1986 (Tezanos, 1990). No podem exagerar la importància d'aquest salt, ja que aquesta categoria és un calaix de sastre on es barregen l'empresari sense assalariats amb l'obrer que capitalitza l'atur per obrir un bar o el que s'instal·la pel seu compte a fi d'aprofitar la bonança econòmica després de la recessió de 1979-80. Per aquesta raó la característica principal d'aquesta categoria d'acord amb les anàlisis de l'EMB de 1990 és la seva variància interna. Tanmateix, volem subratllar que aquestes dades indiquen que les posicions contradictòries del model d'E. O. Wright (que són aquelles que s'escauen entre el capital i el treball i aquelles altres, a les quals ens referim, ubicades entre la producció simple de mercaderies i els dos pols de la relació capitalista de producció, Wright, 1992) van guanyar importància durant els vuitanta. Eren per tant una via de progrés individual en la qual poc comptaven les titulacions acadèmiques. Naturalment aquest punt ben bé mereix una investigació més detallada.
- 6) L'abandonament de la formació professional ha obert les portes a una cultura de la formació com a negoci privat. Un veritable sector econòmic d'entitats formadores ha germinat, i pot florir amb els mòduls professionals de la LOGSE (Sanchis, 1993). El que ocorre aquí és una conjectura a hores d'ara; no obstant això, no seria sorprenent que aquest sector generés algunes vies noves i elitistes de professionalització. Tampoc no cal esperar que arrel·li la formació polivalent que el posfordisme reclama si aquesta mena de negocis lliguen la

seva oferta, i en conseqüència el seu currículum, a uns llocs de treball molt concrets per als quals ni hagi demanda en un moment donat (Rambla, 1994 en premsa).

3. EL CARÀCTER SEMIPERIFÈRIC DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ESPANYOLA

Ara bé, aquest sistema educatiu tan carregat de contradiccions, és la resposta de l'estat a un moviment social molt fort durant els anys setanta, el moviment veïnal, que precisament demanava la construcció d'escoles (i d'ambulatoris) als barris suburbials. ¿Com ha respost la política educativa davant de les constriccions estructurals i de les demandes socials?

D'una banda ha procurat escindir l'esfera local de les accions col·lectives de l'esfera nacional del debat polític. Precisament en aquell moviment es definien a escala local, i el seu localisme va esdevenir la seva feblesa (Balfour, 1989). I precisament també, aquesta escissió de les esferes d'acció potser s'amaga sota la «dubtosa» institucionalització de la democràcia postfranquista (Pérez, 1991).

D'una altra banda, la política educativa ha procedit com si aquell envilit principi de la correspondència entre l'escola i el mercat laboral (Bowles i Gintis, 1976) fos cert. Ha intentat ni més ni menys que oferir la formació que el mercat, hipotèticament, reclama. Aquesta mercantilització del sistema educatiu, ancorada en el supòsit que els equilibris de la concurrència perfecta també ocorren amb els béns de qualificació, no és altra cosa que una versió moderada "new vocationalism" que els analistes anglesos detecten rera l'Education Reform Act d'aquell país (Dale, 1989; Ball, 1990). Aquí, amb tot, el "new vocationalism" s'aplica alhora a un seguit de problemes moderns d'accés (a l'EGB, a les beques universitàries) i a un seguit de problemes postmoderns de qualitat (guarderies per pautar millor l'aprenentatge, orientació professional, etc.) (Stoer, 1993).

Per dir-ho en dues paraules, la política educativa ha descontextualitzat i ha mercantilitzat les demandes d'educació. Creiem que aquest procés ha seguit quatre etapes que esbossem tot seguit.

De 1970 a 1977 la contradicció dels estats capitalistes entre l'acumulació i la legitimació era particularment intensa a Espanya. A l'ensens que les elits signaven l'Acord Preferencial amb la C.E.E. i endegaven la Llei Villar de 1970, les places escolars eren insuficients a l'ensenyament primari. Una reforma inspirada en l'escola fordista -la de les qualificacions monovalents i l'alfabetització mínima- ensopogava aquí amb unes institucions molt poc democràtiques, i amb unes desigualtats socials molt marcades i molt explícites. A més a més, l'Església gairebé monopolitzava el sistema escolar, que l'estat li havia cedit d'ençà el Concordat de 1951. Justament la força de l'Església i dels seus valors explica que les reformes tecnocràtiques de Villar partissin una contrareforma contundent tan bon punt les mesures de la llei van ser aplicades. Més que a generalitzar l'oferta educativa, els darrers governs franquistes i els governs d'UCD es van dedicar a

subvencionar les aules de l'escola privada (Gómez Llorente, 1983). Existia, això sí, un moviment de classes mitjanes i classes populars que demanava una escola pública i apretava els últims ajuntaments de la Dictadura.

De 1978 a 1982 la política del centre democràtic va consistir a posar aquells pegats que atuessin les mobilitzacions. Era una resposta conjuntural que només volia omplir buits sense modificar la dinàmica general del sistema educatiu. D'aquesta manera, als Pactes de la Moncloa els partits van decidir d'endegar un programa de construccions escolars (De Puellas, 1989). Més endavant els ministres van optar perquè els professors universitaris joves, anomenats penenes o Personal No Numerari, esdevinguessin funcionaris de nova planta, cosa que va aturar-ne l'empenta (Gómez Llorente, 1983). El nombre de professors preuniversitaris també va créixer, si bé no va fer altra cosa que seguir de prop l'arribada a l'escola dels infants del *boom* natalista, ni va alterar pas la *ratio* alumnes-professor (Gómez Llorente, 1983). Els agents socials virtualment interessats en el sistema educatiu van deixar via lliure per a una educació autònoma de l'estat. Els empresaris en cap moment no van exercir la seva influència en aquesta negociació perquè les qualificacions que els poguessin convenir fossim les més potenciades. El moviment social va minvar després de 1978 (Subirats, 1984).

De 1982 a 1985 el nou govern socialista reorganitza l'organització del sistema educatiu. La Llei Orgànica del Dret a l'Educació (1985) obliga les escoles concertades, com les públiques, a bastir un sistema electoral democràtic per elegir el Consell Escolar. Els propietaris poden definir-ne un ideari, com demanava la dreta i com la LOGSE de l'UCD havia volgut imposar, però han de comptar amb els pares i els professors. La Llei de Reforma Universitària consolida mecanismes similars a la Universitat, on institucionalitza l'autonomia de gestió. En aquest temps la inicial oposició eclesial a la LODE va decaient. Una possible explicació del fet que el conflicte s'apagués sense gaire virulència, si més no una circumstància concurrent força significativa, probablement va ser l'ensulsiada del sector privat no religiós, que generalment era format per acadèmies adreçades a les classes populars. Durant els anys vuitanta la porció d'alumnes que assistien a escoles públiques va augmentar notablement, i la porció d'alumnes de les escoles religioses va augmentar amb moderació, però la part de les acadèmies gairebé va desaparèixer del quadre (Mayoral, 1989).

Parlar del període estès *entre 1985 i 1994* és molt més difícil que parlar dels anteriors. Fins ara hem esquematitzat uns processos històrics que més o menys han acabat, però durant els segons anys vuitanta es projecta una remodelació que avui tot just arriba a les aules. Certament, l'empremta de les construccions i la reorganització del sistema culminen durant aquests anys. Però la definició dels nous curricula, tant els universitaris com els preuniversitaris que regula la LOGSE, obre una etapa d'espera. No és fàcil de dir si els agents socials han modificat les seves posicions, si els itineraris de transició estan canviant, o si tothom està prenent posicions. Ara bé, s'endevina un discurs proper al "new vocationalism" rera els plans de fer mòduls professionals després d'un Batxillerat que serà la via

acadèmica fins als divuit anys, com també el mateix discurs justifica el llançament de les noves titulacions universitàries. Si quallarà l'escola posfordista o si seguirà desvinculada d'un mercat laboral que absorbeixi mà d'obra monovalent, i l'expulsi quan hagi de canviar-ne l'ús, aquesta és una qüestió oberta.

BIBLIOGRAFIA

AGÜERA SIRGO, Manuel. «Es el capital, no los trabajadores, el que produce poco y gana demasiado». *Cuatro Semanas/Le Monde Diplomatique* (gener 1944).

ANDERSON, P. *El Estado absolutista*. Madrid: s. XXI, 1987.

BALFOUR, S. *The Workers, the City and the Dictatorship*. Cambridge: CUP, 1990.

BALL, S. *Politics and Policy-Making in Education*. London: RKP, 1990.

BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America*. Basic Books, New York: 1976.

«La educación com escenario de las contradicciones en la relación capital-trabajo». *Educación y Sociedad*, núm. 2 (1984).

CALERO, J. *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1993.

CASAL, J.; MASJUAN, J.M^a.; PLANAS, J. *La inserción laboral y social de los jóvenes*. Madrid: CIDE, 1991.

DALE, R. *The State and Education Policy*. London: OUP, 1989.

DE PUELLES, M. *Educación e ideología en España*. Barcelona: Labor, 1986 (1980). «Una década de política educativa». A: PANIAGUA, J.; SAN MARTÍN, A. *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Alzira: UNED, 1989.

ESPINA, A. «La mujer en el nuevo mercado de trabajo». *Economía y Sociología del Trabajo*, [Madrid], núm. 6 (1989).

FLAQUER, LI. «La familia española: cambio y perspectivas». A Giner, S. (dir.) *España, Sociedad y Política*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

INGLEHART, R. *Culture shift in the advanced industrial society*. Princeton: PUP, 1990.

GARZÓN, B.; RECIO, M. «Reforma educativa y convergencia europea». *El País*, (dimarts 3 de març de 1992).

GÓMEZ Llorente, L. «La política educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 100 (abril 1983).

LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel, 1986.

MALE, J.P. *El stock de titulados universitarios y su relación con el mercado de trabajo, 1976-86*. Madrid: MEC, 1989.

MARAVALL, J.M^a. *La reforma de la enseñanza*. Barcelona: Laia, 1985.

MAYORAL, V. «Dualismo escuela pública-escuela privada en España». A: PANIAGUA, J.; SAN MARTIN, A. *Diez años de educación en España. (1978-1988)*. Alzira: UNED, 1989.

MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. *Las relaciones laborales en España*. Madrid: s. XXI, 1991.

MÜLLER, D.K.; RINGER, F.; SIMON, B. *The Rise of Modern Educational State*. Cambridge: CUP, 1987.

NIETO, A. *La organización del desgobierno*. Madrid: Ariel, 1984.

PANIAGUA, J.; SAN MARTÍN, A. *Diez años de educación en España (1978-1988)*. Alzira: UNED, 1989.

PÉREZ DÍAZ, V. «La emergencia de la España democrática: la invención de una tradición y la dudosa institucionalización de una democracia». A: *Estudios. Working Papers*. Madrid: IESA-CSIC, 1991.

RAMBLA, X. «La formación profesional española en comparación con otros sistemas educativos de la Comunidad Europea». A: *El proyecto*. Martorell: US-USO, 1994. [En premsa].

RIERA, P. *Característiques de l'habitatge, la mobilitat i la percepció del territori. Enquesta de la regió metropolitana de Barcelona 1990. Condicions de vida i hàbits de la població*. Barcelona: IEMB-UAB, 1992.

SÁNCHEZ, C.; SUBIRATS, M. *Educació, llengua i hàbits culturals. Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona. Condicions de vida i hàbits de la població*. Barcelona: IEMB-UAB, 1992.

SANCHIS, E. «Mercado de trabajo juvenil y políticas de empleo». *Papers. Revista de Sociologia*. [UAB. Barcelona], 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. «O Estado e os modos de produção de poder social». A: *A Sociologia de Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*. Lisboa: Fragmentos, 1990a.

«State, Wage Relations and Social Welfare in the Semiperiphery: the case of Portugal». [Paper presented at the Havens Center for the Study of Social Structure and Social Change. Sociology Department. University of Wisconsin-Madison] (setembre 1990b).

STOER, S. «Construindo a *Escola Democrática* através do *Campo de Recontextualização Pedagógica*». *Educação, Sociedade e Cultura*, núm. 1 (març 1994).

SUBIRATS, M. «Los primeros cuatro años de la Ley General de Educación». A: *Cuadernos de Pedagogía*, (1974).

«L'evolució de les forces socials: mobilització i desmobilització». *Papers. Revista de Sociologia*, (1984).

TEZANOS, J.F. «Las clases sociales» A: GINER, S. (dir.) *España, Sociedad y Política*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990.

TILLY, Ch. *Coerción, capital y los Estados europeos, 990-1990*. Madrid: Alianza, 1993.

WRIGHT, E.O. «Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases». *Zona Abierta*, (1992).

