

VIII CONGRESO ESPAÑOL DE SOCIOLOGÍA

Alicante, 23-25 septiembre de 2004

INSTITUCIONES EDUCATIVAS «ZOMBIES»

Francesc Jesús Hernández i Dobon (francesc.j.hernandez@uv.es)

(Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, España)

Resumen

La comunicación organiza las sociologías de la educación en torno al núcleo de objetividad de la reproducción de desigualdades, y sintetiza las aportaciones de Adorno y Beck. Aquella sirve para establecer una cartografía teórica más amplia, donde emergen las «correlaciones» entre Fichte, Schelling, Hegel y Schleiermacher, por un lado, y Lukács, Bloch, Adorno y Benjamin, por otro. El tema francofortiano de Auschwitz remite a la relación kafkiana entre la vida y la muerte, un asunto frecuente en la literatura (p. ej., Rulfo), que también sirve de imagen a la crítica de la sociología de las últimas obras de Beck, *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter* y *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden* donde adscribe la sociología del riesgo a la tradición crítica. La imagen rulfiana de Comala sirve para interpretar los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo referidos a docentes.

I

En el espacio teórico de la Sociología de la Educación, las teorías formuladas en las últimas décadas se pueden disponer en tres círculos concéntricos.

En el círculo interior se ubican las teorías de la reproducción de las desigualdades. Reproducción que no se tiene que entender como mera transposición de la inequidad de una generación a otra, sino como un proceso de amplificación y legitimación del dominio, que se opera en el subsistema o aparato educativo.

En torno a este núcleo de objetividad, y en un segundo círculo, se disponen aquellas teorías que pretenden explicar cómo se subjetiviza aquella objetividad. A partir de metodologías analíticas, etnográficas, arqueológicas o estructuralistas (nombres diferentes que se refieren a prácticas de la sospecha, con un cierto aire de familia) se pone en evidencia cómo las culturas del aula refuerzan los mecanismos de control, la microfísica del poder docente permea la tecnología de la subjetividad discente o se forman los habitus correspondientes al campo educativo (por cierto, que en un sentido el objeto de la Sociología de la Educación es precisamente el estudio de el «ethos educativo», como reza el título de esta revista, entendiendo «ethos» en su traducción latina: «habitus»).

En un tercer círculo, exterior, se podrían ubicar aquellas teorías que versan no sobre la contundente manera como la objetividad del dominio se impone a las subjetividades, ni como éstas acaban formadas por aquélla, sino sobre la escisión básica que se convierte en el tema de toda sociología crítica. Ésta no pretende tener carácter normativo (como malinterpretan diversos divulgadores de teorías críticas), sino encarar la escisión básica entre sujeto y objeto, planteando de manera apremiante la posibilidad de una relación diferente en la que las personas que constituyen la sociedad no sean objetivadas por relaciones determinadas por, en última instancia, la epifanía de la barbarie (epifanía como la manifestación de lo absoluto, en su sentido religioso). La que he denominado sociología negativa de la educación de T. W. Adorno y la teoría de la educación en la sociedad de riesgo de U. Beck se ubicarían en el tercer círculo (véase Beltrán, Hernandez y Marrero: Teorías sobre sociedad y educación, Tirant, 2003).

La sociología crítica de Adorno o de Beck nos impelen a plantearnos la cuestión radical: ¿qué debería suceder para que concibiéramos la educación de otro modo? De ambos se deduce una respuesta análoga: aquello que tendría que acaecer ya sucedió. En el caso de Adorno, Auschwitz representa la presencia del mal absoluto en la historia; en el de Beck, la sociedad de riesgo supone la generalización del peligro de autoeliminación de la especie humana.

II

Una síntesis de la sociología de la educación de T. W. Adorno ha sido publicada en la revista mexicana Paideia. Divulgación del pensamiento crítico (año 2, vol. 1, núm. 5, 2003,

pp. 59-71). En el sociólogo de la Escuela de Fráncfort no sólo encontramos una sociología de la educación positiva o propositiva, que establece que Auschwitz planteó a la educación el nuevo imperativo categórico, a saber, que no se repitiera su horror, sino que también se puede formular una sociología negativa, articulada en torno a una serie de antinomias (lo magisterial versus lo pedagogizado; lo dialógico vs. lo discipular; lo formativo vs. lo académico; lo formativo vs. lo académico). El impulso crítico de estas distinciones queda vinculado con la antítesis entre la vida y la muerte, y el espacio imposible entre ambas donde, siguiendo una imagen kafkiana que tiene un precedente remoto en la Divina Comedia («Io non mori', e non rimasi vivo», dice el poeta cuando se encuentra ante Lucifer, canto XXXIV, v. 25) , habitaban los prisioneros del campo de concentración.

Adorno, además, nos sirve de punto de referencia para una cartografía teórica más amplia.

En la cuarta de sus *Unzeitgemäße Betrachtungen* [Consideraciones intempestivas], (Richard Wagner en Bayreuth, 4), Friedrich Nietzsche establece analogías entre autores: «Hay, por ejemplo, entre Kant y los eleáticos, entre Schopenhauer y Empédocles, entre Esquilo y Richard Wagner, proximidades y afinidades tales que se hace patente el carácter muy relativo de todas las nociones de tiempo; parecería, casi, que se correlacionan [zusammen gehören] ciertas cosas y que el tiempo no fuera más que una nube que dificulta en nuestros ojos la percepción de aquella correlación [Zusammengehörigkeit].»

Se ha de advertir que las palabras «correlacionan» y «correlación» tienen un sentido más pleno en alemán, literalmente «se pertenecen juntas» o la «copertenencia», y que gehören se tiene que relacionar con hören, oír.

J. G. Fichte, F. W. J. Schelling y G. W. F. Hegel forman una tríada clásica en Filosofía, unida por el intento de superación de la crítica kantiana. En 1802 Schelling impartió en la Universidad de Jena sus Lecciones sobre el método de los estudios académicos, que desarrollan su teoría sobre la sociedad y la educación. Con una orientación contraria, el asunto fue tratado también por Fichte en su Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior a fundar en Berlín, que estará en relación íntima con la Academia de Ciencias (1807). No encontramos en Hegel una obra semejante a las Lecciones de Schelling o el Plan de Fichte (véase Teorías sobre sociedad y educación, cap. 3).

En la tradición de las *Zusammengehörigkeiten*, E. Bloch publicó en 1952, un año después de la reelaboración de su Hegel, la obra *Avicena y la izquierda aristotélica*, donde

ubica la filosofía árabe medieval en un curso materialista que desde Aristóteles. Llegaría hasta G. Bruno. En esa misma tradición, J. Habermas describe a Bloch como «un Schelling marxista», en un artículo de 1960 que «emigró» desde la primera edición de Teoría y praxis hacia sus Perfiles filosófico-políticos, obra que dedicó a Th. W. Adorno. La tríada capitolina de marxistas empeñados en demostrar que Marx se había encaramado sobre los hombros de Hegel, y no sólo lo había puesto de cabeza, se completa con G. Lukács. La tríada Lukács, Bloch y Adorno parece corresponderse como una imagen materialista con la de Fichte, Schelling y Hegel. Adorno comparte con Hegel una articulación negativa de la teoría sobre la sociedad y sobre la educación (una sociología negativa de la educación, comentada en Teorías sobre sociedad y educación, cap. 12).

Otra analogía se puede establecer entre la función excéntrica que el precursor de la hermenéutica, F. D. E. Schleiermacher, tiene respecto de la tríada idealista, y el papel que desempeña W. Benjamin en la tríada materialista.

III

También la teoría de la sociedad del riesgo de Ulrich Beck conduce a la misma representación del límite entre la vida y la muerte enunciada por Adorno, del territorio que habitan los muertos vivientes, de las instituciones y las ciencias zombies, empeñadas en perpetuarse más allá de su defunción.

Es fácil ordenar la amplia bibliografía de Beck con la pauta de los acontecimientos históricos que hemos vivido en las dos últimas décadas.

a) Su obra Sociedad de riesgo coincidía con la catástrofe de Chernóbil, y los libros posteriores, como Antídotos o los escritos sobre la «irresponsabilidad organizada», continuaban el análisis de esta etapa del capitalismo donde la producción y centrifugación de los peligros resulta la dinámica principal. La obra de Beck motivó que otros sociólogos notables incorporaran el «riesgo» a su teorización, como Luhmann, Giddens, Lash, Bauman, etc.

b) La caída del Muro de Berlín y la desintegración del bloque del socialismo real se comentan en una segunda oleada de libros de Beck sobre la «modernización reflexiva» y la globalización, que aportan su perspectiva al estudio de la «segunda modernidad», como se

denomina la colección que dirige para la editorial Suhrkamp. Las tesis de Beck entran en diálogo con Habermas, Wallerstein, Castells, Albrow, Alheit, etc.

c) El libro *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter* [Poder y contrapoder en la época global] (2002) tiene que ver con el 11 de Septiembre de 2001 y el ciclo bélico que se relaciona interesadamente con esta fecha. El libro presenta un subtítulo ambicioso: «Nueva Economía Política mundial», que remite al subtítulo de *El capital*. Si la obra de Marx se presentaba como una crítica de la Economía Política (una aspiración que tiene que ver con la estructura lógica que Marx toma de Hegel, según la cual la representación del movimiento real de lo que se autogenera –la conciencia o el valor– es al mismo tiempo fenomenología de la historia y crítica de la disciplina que la expone de manera más patente –Historia de la Filosofía o Economía Política–), el libro de Beck pretende completar aquella teoría crítica con una perspectiva «mundial», que se subraya en el primer capítulo de la obra, de carácter sintético: «Nueva teoría crítica en sentido cosmopolita». Este título remite también a una obra de Kant, *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita* (1784), donde el filósofo de Königsberg trata de descubrir alguna intención de la naturaleza «en el curso contradictorio de las cosas humanas», es decir, en la dialéctica de la historia.

En la época global se tiene que entender el «juego» conjunto de instituciones y organizaciones como una segunda gran transformación, en la cual «la globalización y no “el Estado” define y transforma el campo de juego de la acción colectiva.» (ed. alem., Suhrkamp, p. 23) Entonces, «la política se nos presenta desfronterizada y desestatizada, lo que tiene como consecuencia la emergencia de nuevos jugadores, nuevos papeles, nuevos recursos, reglas desconocidas, nuevas contradicciones y conflictos.» (id., p. 24) Cambia el juego del contrapoder, como se puede ver con las estrategias de los grupos terroristas, que se toman nuevos actores globales. Emerge así la promiscuidad del poder. A todas estas transformaciones les tendría que corresponder un cambio de perspectiva científica, que Beck formula como «cosmopolitismo metodológico», y que tendría que permitir la constitución de una nueva teoría crítica, con una aproximación más plena a las desigualdades, que permanecen ensombrecidas desde las orientaciones nacionales de una ciencia social «zombie».

Así planteada, la nueva teoría crítica ha de acometer las tareas siguientes: Descubrir y denominar las formas y las estrategias de la invisibilización de las realidades cosmopolitas; criticar la circularidad de la perspectiva del Estado-nación (que relaciona la nacionalización o etnicización de las perspectivas de acción y el nacionalismo metodológico de las ciencias

sociales); vencer la ahistórica eternización de los mundos conceptuales y las rutinas de investigación de las ciencias sociales; e, incluso, animar y realizar una contribución a la reimaginación de lo político, es decir, generar y hacer efectiva la diferencia entre el punto de vista nacional de los actuantes políticos y el punto de vista cosmopolita de las ciencias políticas y sociales. Como dice la Ecología política, pensar global y actuar global (como sustitución del antiguo lema: pensar global, actuar local).

La obra presenta una segunda dimensión, a saber, su ubicación en la «tradición» de la teoría crítica. La teoría de la sociedad de riesgo se presenta, de manera no siempre disimulada, como una alternativa en la «orientación francfortiana» a la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Esta pretende «constituir un marco donde se pudiera retomar [sic] aquel proyecto de estudios interdisciplinarios sobre el tipo selectivo de racionalización que representa la modernización capitalista.» (Teoría de la acción comunicativa, Taurus, vol. 2, pp. 562-563). «Retomar» porque Habermas se refiere al proyecto de Horkeimer y Adorno antes de Auschwitz.

En sus últimos escritos (en particular, U. Beck: *Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden*, Frankfurt, Suhrkamp, 2004 y U. Beck; E. Grande *Kosmopolitische Europa*, Frankfurt, Suhrkamp, 2004, que se puede entender que completa una trilogía abierta por *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter*) el sociólogo muniqués ha desarrollado el punto de vista cosmopolita o cosmopolítico, en camino a una nueva sociología (un juego de palabras con el subtítulo de *Risikogesellschaft*, usado por A. Pofertl; N. Sznajder (eds.): *Ulrich Becks kosmopolitisches Projekt. Auf dem Weg in eine andere Soziologie*, Baden-Baden, Nomos, 2004). Su emergencia corresponde a una tercera fase en la consideración de la «globalización»: negación, precisión conceptual e investigación empírica (p. ej., su obra *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*, Frankfurt, Suhrkamp 1997; trad. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós, 1998) y, en tercer lugar, giro epistemológico. Este giro viene reclamado porque el «punto de vista nacional» ha sido «desencantado, desontologizado, historizado, desnudado de su necesidad interna». Emerge el cosmopolitismo, que también presenta diversas formas: el cosmopolitismo normativo o filosófico (que defiende la armonía más allá de las fronteras culturales o nacionales), el cosmopolitismo analítico-empírico (la perspectiva descriptivo-analítica de las ciencias sociales) o el cosmopolitismo «realmente existente» (la cosmopolitización de la realidad), fruto de la emigración de una idea de la razón a la realidad.

El punto de vista cosmopolita se sustenta provisionalmente, según Beck, cinco principios constitutivos: en primer lugar, la experiencia de crisis de las sociedades mundiales, que permite que se perciba su interdependencia, la «comunidad de destino civilizatorio»; en segundo lugar, el reconocimiento de las diferencias de las sociedades mundiales, y el carácter conflictivo que se sigue de él; en tercer lugar, la empatía cosmopolita, que supone la capacidad de intercambiar perspectivas; el cuarto, que una sociedad mundial sin fronteras resulta «invivable», porque se genera un impulso para fijar nuevas-viejas fronteras; por último, el quinto, el principio de la mezcla, según el cual las culturas y las tradiciones locales, nacionales, étnicas y religiosas, y cosmopolitas, se interpenetran, se vinculan y se mezclan.

IV

Como corresponde a su pretensión de establecer una nueva teoría crítica Beck tiene que tomar posición respecto a la noción de Auschwitz. Recuerda precisamente que el calificativo «cosmopolita» implicaba la sentencia de muerte en los campos de exterminio nazis y un final análogo en el gulag: «Los nazis decían judíos y pensaban cosmopolitas; los estalinistas decían cosmopolitas y pensaban judíos» (2004: 9). Y apela a Imre Kertész para «invertir» el dictum de Adorno de que, después de Auschwitz, no se puede escribir ningún poema. «Yo la variaría, en un mismo sentido amplio, diciendo que después de Auschwitz ya sólo pueden escribirse versos sobre Auschwitz». El horror del holocausto «se amplía para convertirse en el ámbito de una vivencia universal» (I. Kertész Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura, Barcelona, Herder, 2ª ed.2002: 66 y 69). Es la estación término de las grandes aventuras, a la que se arriba tras dos milenios de cultura ética y moral, cuyo efecto traumático domina décadas del arte moderno y anima la fuerza creativa humana actual: «reflexionando sobre Auschwitz, tal vez de manera paradójica, pienso más pronto sobre el futuro que sobre el pasado» (I. Kertész Die exilierte Sprache, Frankfurt, Suhrkamp. 2003: 2, 51, 255, cit. Beck Der kosmopolitische Blick, oder: Krieg ist Frieden). Por ello, habla el premio nóbel húngaro del holocausto como «cultura».

En síntesis, pues, el análisis de Beck replantea la teoría crítica porque el riesgo global hace presente la epifanía de la barbarie. Apuntaré una breve nota crítica.

Se podría objetar, en primer lugar, que la condena del cosmopolitismo en el sistema simbólico totalitario pudiera ser contingente y el uso del término cultura que realiza Kertész

se basa en una analogía, y en cualquier caso soslaya la dialéctica de la ilustración o, incluso, la crítica a la industria cultural de la Escuela de Frankfurt, pero esto no afecta el núcleo de la cuestión. El asunto para la investigación social autocrítica sería más bien qué determinación se encuentra en el campo de exterminio que está presente en los peligros de las tecnociencias y emerge en la situación actual en que «la guerra es la paz», y cómo esa determinación permite cuestionar los fundamentos de la ciencia social «zombie».

Se trataría, pues, de actualizar la vinculación que establece Marx entre la representación del movimiento real del capital y la crítica de la economía política. Si aquella representación crítica la disciplina no lo es porque represente otra economía (otro modelo económico, se dice actualmente), sino porque pone en evidencia el vínculo entre la autogeneración cíclica del capital y la heteronomía del tiempo social, donde los supuestos sujetos (las clases) devienen objetos (de la autovalorización del trabajo muerto) y viceversa.

El «campo» de exterminio es el paradigma de la heteronomía del espacio social y los peligros vinculados a las tecnociencias posteriores a la II Guerra Mundial se caracterizan precisamente por poder afectar ese espacio (peligro como posibilidad -a priori- de un daño, frente a riesgo como probabilidad -a posteriori- del mismo, una noción que aparece en la baja Edad Media). Incluso en esos casos se podría establecer un cierto vínculo teórico entre la generación de plusvalor que realiza la heteronomía del tiempo social y la eliminación de «minusvalor» (con la forma clásica de la dispersión del residuo) propia de la heteronomía del espacio social que efectúan las tecnociencias del peligro, no menos cíclicas que aquella. La conciencia de que el espacio social es objeto de un dominio inédito es la que erosiona irreversiblemente la representación de los Estados nacionales como contenedores de poder (la guardia fronteriza de Bielorrusia bien poco pudo hacer frente a la nube radioactiva de Chernóbil, la judicatura latinoamericana no incoa sumarios por el agujero de la capa de ozono, etc.). Ahora bien, no todo lo que es presentado como un riesgo, incluso como una amenaza terrorífica, representa un peligro objetivo (como insiste en defender en sus documentales M. Moore), y si lo es, no siempre determina una heteronomía cíclica del espacio social. Sin embargo, aquello que sí que representa tal heteronomía gravita de manera cada vez más amenazante.

Precisamente por su definición explícita como nueva teoría crítica, Beck tendría que tomar en consideración la crítica a los «efectos sociales» de la obra de Habermas enunciada por P. Bourdieu en sus Meditaciones pascalianas: «Habermas debió parte de su audiencia universal al hecho de que otorgaba el sello de gran filosofía alemana a las pías

consideraciones sobre el diálogo democrático, marcadas de manera demasiado evidente por las ingenuidades del humanismo cristiano.» (Anagrama, p. 332). ¿Proporciona Beck el sello de «gran sociología alemana» a interesadas consideraciones sobre los riesgos que nos amenazan? En el núcleo argumental de la Sociedad de riesgo se apuntaba la distinción entre peligros y riesgos, es decir, entre la posibilidad (dicotómica) y la probabilidad (aritmomórfica) de un daño. El riesgo surge con el capitalismo, como muestra magistralmente El mercader de Venecia. Así como el valor que se autovaloriza (el capital) produce una heteronomía del tiempo social, los peligros de la sociedad de peligro (la generación atómica, la química orgánico-halogenada, la biotecnología) instauran cíclicamente una heteronomía del espacio social, paradigmáticamente expresada en la noción de «radioactividad». El esfuerzo técnico por minimizar los riesgos no llega a detener el establecimiento de peligros autoincrementantes, que es la dinámica que precisamente permite diferenciar una nueva etapa social. Ahora bien, es preciso mantener la distinción entre la analítica de los peligros autoincrementantes y el juego de los agentes que maximizan o minimizan riesgos, un asunto, éste, omnipresente por la justificación de la escalada imperialista. Si no se mantiene la distinción, tal vez la nueva teoría crítica de la sociedad de riesgo acabe muriendo de éxito.

Por lo que respecta a la educación, la crítica que ya aparecía en el libro de Beck Sociedad de riesgo, a saber, la educación se ha convertido en una «estación fantasma», se amplía paulatinamente hasta permitir que las instituciones educativas sean consideradas unas instituciones «zombies» más. Algunos autores, como, por ejemplo, Michael Brater, colaborador de Beck, o Peter Alheit, han desarrollado sus tesis en una teoría de la formación bajo el signo de la individualización, que entiendo es una vuelta al formalismo pedagógico postkantiano: un retorno al «lernen des lernen» [aprender a aprender] con el que Süvern, colaborador de Humboldt, sintetizaba sus proyectos reformistas en el s. XIX, que no extrae toda la potencialidad crítica de la metáfora de los muertos vivientes.

V

Hace algunas décadas si difundió una cierta bibliografía sobre la muerte de la escuela. La extensión de las tecnologías de la información y la comunicación han replanteado el mal augurio. Las aproximaciones teóricas de Adorno o Beck, en definitiva, dos versiones de la

teoría crítica, reiteran, como hemos visto, la reflexión sobre los muertos vivos, sobre los fallecidos que se consideran aún con vida, los zombies. En la literatura contemporánea, la representación de un espacio que habitan muertos vivos tiene un referente notable: la Comala de Pedro Páramo. Por cierto que Comala comparte dos sílabas con el latín schola, que forma el catalán escola y diptonga en el castellano escuela.

El director iraní Abbas Kiarostamí, quien, por cierto, ha dedicado algunas películas al tema de la enseñanza, como es el caso de *Avaliha* (Los alumnos de primer grado) (1984), rodada con los profesores y alumnos de la escuela Thid (Irán), *Khaneh-ye Doust Kojast?* (¿Dónde está la casa de mi amigo?) (1987), basada en un poema de Sohrab Sepehri, que narra la historia de un niño que, al advertir que regresó de la escuela con el cuaderno de un compañero, se dirige a una aldea vecina, y *Mashgh-e Shab* (Los deberes) (1989), sobre las tareas excesivas para casa, la imposibilidad de los padres analfabetos de ayudar a los niños y la competencia de la televisión, cuenta entre sus cintas más importantes una película que podríamos entender como una versión del relato de Rulfo. En *Baad Mar Ra Khahad Bord* (El viento nos llevará) (1999) se narra el viaje de un ingeniero, Behzad Dourani, y dos técnicos a Siah Dareh, un pueblo perdido del Kurdistán iraní, donde esperan la muerte de una anciana para, supuestamente, filmar su cortejo fúnebre. Como el fallecimiento se demora, los técnicos regresan a Teherán. Behzad encomienda a un obrero cavar un profundo hoyo en el cementerio. Como señala el estudio de Gabriel Vilallonga (Abbas Kiarostami. *El poeta de lo cotidiano*, Madrid, Minor network, 2001, p. 93-94), una de las escenas más poderosas del filme es aquella en la que el ingeniero, buscando leche fresca, encuentra la casa donde vive la novia del obrero. La dueña de la casa invita a Behzad a descender a una cueva, donde la muchacha, de la que no vemos el rostro ni conocemos el nombre, ordeña una vaca. Cuando la muchacha rememora su estancia en la escuela, Behzad recita una poesía cuyo verso final da título a la película. En ese momento, el espectador advierte que lo que tiene valor en aquel pueblo remoto yace bajo tierra: la juventud y belleza de la muchacha, el objeto del amor del obrero y la poesía del artista. Al final de la película, una corriente de agua arrastra un hueso desenterrado del cementerio. Más que una referencia al ciclo de la creación cósmica (siguiendo el Corán 86,6, como sugiere Vilallonga), se puede entender el río como una imagen de la misma narración, que arrastra durante un breve período huesos de muertos: muertos que dilatan su fallecimiento, como la anciana o Pedro Páramo, o aquellos que no advierten que están bajo tierra.

Como es bien sabido, la novela de Rulfo comienza con un relato en primera persona. «Vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo.» Habla Juan Preciado, que explica que realizó la promesa del viaje a su madre moribunda. La novela no está dividida en capítulos. El primer pasaje acaba con este texto cuyas palabras finales coinciden con las iniciales: «Pero no pensé cumplir mi promesa. Hasta ahora pronto que comencé a llenarme de sueños, a darle vuelo a las ilusiones. Y de este modo se me fue formando un mundo alrededor de la esperanza que era aquel señor llamado Pedro Páramo, el marido de mi madre. Por eso vine a Comala.»

VI

En particular, no resulta difícil establecer una analogía entre la narración de Juan Preciado en este texto y el acceso y realización del trabajo docente. La educación se presenta como un viaje, y así hablamos de curso o de currículum, en el que los docentes nos acabamos encontrando con aquello que nos ha «formado» como tales, con nuestro «padre». Los términos que usa el relato de Juan Preciado (sueños, ilusiones, esperanza) y otros semejantes, suelen ser empleados por los estudiantes de Magisterio o el profesorado en formación.

Si consideramos la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT), elaborada anualmente por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, encontramos elementos de este viaje ilusionado. Veamos como los datos estadísticos se corresponden con los sueños, ilusiones y esperanza que motivan la partida de Juan Preciado.

Preguntados por las razones de satisfacción que encuentran en su trabajo, las respuestas de los docentes españoles que se presentan en la que la ECVT denomina «sección de actividad de Educación», presentan el mayor porcentaje en la posibilidad «me gusta el trabajo», con un 37,7%, superior al 26,0% general; seguido de la posibilidad «vocación; desarrollo personal», con un 14,9%, muy superior al 6,6% general. Los docentes presentan el mayor nivel de satisfacción con el trabajo que han elegido desempeñar de todas las ramas de actividad, con una puntuación de 7,23 sobre 10, mayor en las mujeres (7,41) que en los hombres (7,01), superior al promedio de 6,69. Aún mayor es la puntuación que alcanza la sección de Educación en el capítulo denominado «nivel de trabajo atractivo e interesante». La inmensa mayoría de los trabajadores y de las trabajadoras de la sección de Educación, el 86,4%, están de acuerdo en considerar a su trabajo atractivo e interesante, casi 25 puntos por

encima del 61,9% global. Por ello, el índice alcanzado por los docentes, un 8,31 (8,42 en las mujeres y 8,18 en los hombres), está muy por encima del 6,73 del promedio global (6,82 en los hombres y 6,59 en las mujeres).

Por el contrario, los docentes españoles alcanzan puntuaciones máximas en la percepción de su trabajo como estresante. Un 22% lo considera así siempre (12,6% en general) y un 24,6% frecuentemente (17,5% en general). En la sección de actividad de educación se alcanza una puntuación de 5,82, más elevada en hombres (5,91) que en mujeres (5,75), por encima del promedio del 4,68 (4,76 y 4,55, respectivamente). La puntuación de los docentes sólo es ligeramente superada por Industrias extractivas (6,28), Intermediación financiera (5,92) y Transporte, almacenamiento y comunicaciones (5,89), aunque en todos ellos el índice de las mujeres es inferior al de Educación.

La ECVT permite descartar que las aspiraciones salariales, la erosión de la salud laboral, la supervisión o la carencia de formación sean causas determinantes del grado de estrés de los docentes. ¿A qué atribuirlo?

Si volvemos a la imagen de Comala, probablemente sea la paulatina percepción, tal vez lenta, sin estridencias, diríamos, por seguir con la prosa de Rulfo, como un «murmullo», de que el oficio no se corresponde con la vocación (una escisión en el concepto *Beruf*, tanto «vocación» como «profesión» que no encaja en el análisis weberiano), de que no vamos a poder encontrar al padre que nos ha «formado». Recuérdese como en la novela la noticia de la muerte del padre la proporciona el arriero Abundio, el hermanastro de Preciado que, como descubrimos al final, fue el asesino de Pedro Páramo. Los docentes, ilusionados, salimos al encuentro del padre, formando como hemos sido formados, pero la mayoría del alumnado no alcanzará necesariamente (según la teoría de la reproducción) nuestra situación. Aquello que pretendemos hacer, y de lo que tan orgullosos estamos porque responde a nuestra «vocación», resulta una pretensión vana. Acabamos generando hijos «bastardos», abandonándolos. Percibiéndolo, en definitiva, que quien nos movió a emprender el camino, murió, y que estamos en el mismo cajón que Dorotea la Cuarraca, como en la novela de Rulfo.