

Biblioteca Pedagógica
Colección fundada por Lorenzo Luzuriaga

DIRECTOR: EMILIO TENTI FANFANI

François Dubet
Danilo Martuccelli

En la escuela

Sociología de la experiencia escolar



Editorial Losada

4 3 6 5

Título del original francés:

A l'école.

Sociologie de l'expérience scolaire

©Éditions du Seuil, 1996

©Editorial Losada, S.A.

Moreno 3362

Buenos Aires, 1997

1.ª edición: marzo 1998

Traducción:

Eduardo Gudíño Kieffer

Cubierta:

Toda la edición del libro

Sobre un proyecto del

Departamento de producción

Ilustración:

Vitrales de la Capilla de la

Colonia Güell

Antonio Gaudí

ISBN: 950-03-8380-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11723

Impreso en España.

Printed in Spain.

La investigación de la que da cuenta este libro* fue conducida por un equipo que se movilizó durante casi tres años. Estaba compuesto por:

- Olivier Cousin, encargado de investigaciones en el CNRS, CADIS
- Éric Debabieux, conferenciante de la universidad de Burdeos II
- Bernardette Dumora, conferenciante de la universidad de Burdeos II
- Alain Laflaquière, profesor de la universidad de Burdeos II
- Jean-Claude Laulan, psicólogo escolar
- Georges Poulmarch, psicólogo escolar
- Jean-Claude Pujol, consejero de orientación
- Anne Barrère, Joëlle Favre, Cécile Gondyer, Lyda Lannegrand, Jean-Philippe Guillemet y Yves Montoya, estudiantes de la Universidad de Burdeos II.

Esta investigación ha sido realizada en el marco de un contrato establecido entre el CADIS, el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación y la Universidad de Burdeos II.

* Este libro es un trabajo de características sociológicas y psicológicas sobre ciertos aspectos de la educación en Francia. No tiene pretensiones de gran literatura, sino de aporte técnico-científico a materias determinadas. Por ello se han respetado sus características formales, entre ellas largos párrafos de escasa o ninguna puntuación, repetición de vocablos en períodos cortos, etcétera. Es decir, se siguieron las características formales con la mayor fidelidad posible. (N. del T.)

Índice

<i>Agradecimientos</i>	9
<i>Introducción</i>	11
<i>Escuela y educación</i>	23
1 Las mutaciones de la escuela	25
<i>En la escuela elemental</i>	87
2 El mundo de los escolares	89
3 Los padres y la escuela	127
4 Los maestros de escuela	160
<i>En el colegio</i>	185
5 La experiencia colegial	187
6 Un colegio de suburbio	224
7 Un buen colegio	254
8 Los profesores	281
<i>En el liceo</i>	313
9 Experiencia liceista	315
10 Figuras liceista	347
<i>Educación y sociología</i>	397
11 El "sistema" y la "caja negra"	399
CONCLUSIONES	433
POSFACIO	447
INVESTIGACIÓN	461
OBRAS CITADAS	467
La organización de la escolaridad en Francia	485
Esquema del sistema educativo francés	486

Escuela y educación

Las mutaciones de la escuela

No se puede estudiar la experiencia escolar sin alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una "función" única jerarquizando roles y conductas. Fue a menudo de esta manera como se representó la escuela republicana. De hecho, esta imagen jamás fue considerada como una descripción de la realidad del sistema escolar, sino concebida como una norma deseable, como un ideal. La mayoría de los individuos involucrados —y son numerosos: padres, alumnos y docentes—, no dejan de afirmar los principios de una buena escuela y de evocar la nostalgia de la "edad de oro" de una institución a la vez eficaz, justa, preocupada por los alumnos y capaz de asentar el reconocimiento social de los docentes, porque defendía un conocimiento liberador. Es la escuela republicana, fijando esta imagen hasta la víspera de los años sesenta, la que cristaliza con mayor frecuencia esta representación ideal, latente en las declaraciones programáticas, las manifestaciones de docentes, los panfletos y los ensayos de reapertura... Cada ministro pretende ser su heredero y defensor. Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente "funciones" de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder "antes".

Todo sistema escolar debe llenar tres "funciones" esenciales y puede ser definido según la manera en que las jerarquiza y las

articula. Aquí la palabra función es ampliamente metafórica; designa menos una necesidad del sistema social en su conjunto que el conjunto de problemas que todo sistema escolar debería regular y con relación a los cuales no puede evitar definirse. Si no fuera por sus connotaciones "funcionalistas", justamente, la palabra función es perfectamente aceptable y útil para describir las presiones impuestas a toda acción organizada.

* La primera "función" de distribución se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatutos están reservados a los diplomados. La escuela reparte "bienes" con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. Largo tiempo limitada por la estrechez del reclutamiento de ciclos secundario, profesional y superior, esta función no ha dejado de ampliarse con el doble movimiento de multiplicación de diplomas y de empleos cualificados. Es lo más frecuente que por medio de esta función la sociología se haya interesado en la escuela, planteándole dos preguntas esenciales. La primera es la de la relación entre la distribución de las calificaciones escolares y la distribución de las posiciones sociales de los alumnos que entran en el sistema: ¿Cuáles son las posibilidades de los niños surgidos de diversos grupos sociales de acceder a las calificaciones escolares? En aval del sistema, ¿cuáles son los efectos de las calificaciones escolares sobre la estratificación social? Estas cuestiones están menos centradas en la escuela misma que en el lugar del sistema escolar en los mecanismos globales de movilidad social.¹

* La segunda "función" de la escuela es la que podemos calificar de educativa, con el fin de separarla lo más netamente posible de la función de socialización. Mientras que la socialización apunta a la integración en un sistema y una sociedad, la

1. Véase C. Jencks, *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, Paris, PUF, 1979; M. Maurice, F. Sellier y J.-J. Sylvestre, *Politique d'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.

función de educación está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su "utilidad" social. En *L'Évolution pédagogique en France*, Durkheim subraya fuertemente esta dimensión de la escuela, producto del proyecto cristiano de transformación de los individuos, y es por esa razón que toda escuela está necesariamente "fuera del mundo" y que llama a principios generales que fundan una capacidad crítica y de individualización.² Los debates sobre la cultura escolar, sobre los "valores", sobre la autonomía de la escuela y de la sociedad, sobre los proyectos educativos, no pueden ser considerados como simples expresiones ideológicas de las funciones "reales" de la escuela; participan de la construcción de una doble distancia de la escuela a la estructura social por una parte, y a la cultura cotidiana por otra. Aun si esta dimensión del sistema escolar no es perfectamente visible, salvo en los momentos de cambio y de ruptura propicios a las afirmaciones de principios como las grandes épocas de la "guerra escolar" en Francia o en las rupturas revolucionarias, dicha función educativa sigue presente en todo sistema educativo, en una medida que no puede considerarse como simple adaptación al mundo tal cual es.

* La tercera "función" escolar es la de socialización. La escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite. Al mismo tiempo que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. Por esta razón, los teóricos de la reproducción han subrayado el hecho de que ésta era a la vez social y cultural; reproducción de individuos y reproducción de las posiciones que ocupan. La socialización escolar, que no es toda la socialización, se desarrolla en una organización escolar caracterizada por una "forma" escolar, un conjunto de reglas, de ejercicios, de programas y de relaciones pedagógicas resultante del encuentro de un proyecto educativo y de

2. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

una estructura de "oportunidades" sociales. El actor es considerado como un alumno obligado a aprender roles y un "oficio" a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad. Si la imagen de la escuela republicana sigue siendo tan fuerte y su nostalgia a menudo tan grande, es sin duda porque por largo tiempo logró integrar sólidamente estas diversas "funciones". Los cambios que afectan a la escuela desde hace muchos años, nos alejan de esta representación que no es quizá sino una ilusión o el deseo de un equilibrio perdido. Sin duda, "la historia de la enseñanza no es una historia santa",³ la de la larga caída de un modelo perfecto sino, al contrario, la de la realización progresiva del proyecto inscrito en sus bases. Pero parece que el antiguo sistema de regulación se deshace y el estudio de las experiencias escolares debe permitirnos comprender a aquel que se pone en su lugar y que ya no es reducible solamente a la crisis del mundo antiguo.

La escuela republicana: un sistema estratificado y regulado

Nos queda por ver cómo se han articulado y cómo se combinan hoy estas diversas "funciones", es decir, cómo engendran un modo de regulación de las relaciones escolares, especialmente de las relaciones pedagógicas. Aquí, la escuela republicana será menos descrita en términos históricos que tratada como un "tipo ideal", un diseño analítico formado por el ajuste de un proyecto educativo, de un modo de distribución y de una forma escolar, engendrando una institución en la cual las conductas de los diversos actores están fuertemente reguladas.

3. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1967, pág. 5.

Los públicos separados

Durante largo tiempo la escuela fue un bien raro, reservado a los niños de grupos sociales privilegiados y a aquellos sobre los cuales la Iglesia ejercía su derecho. Aun cuando el pasaje a la escuela se ha vuelto más masivo, en el curso del siglo XVIII y sobre todo del XIX, el reclutamiento de públicos escolares permaneció ampliamente definido por una selección social situada *por encima* de la escuela. Cada tipo de público escolar correspondía groseramente a una categoría social, como si varias escuelas se yuxtapusieran en función de las características sociales de los alumnos. Públicas o católicas, las escuelas primarias y las escuelas secundarias, colegios y liceos, recibían alumnos socialmente diferentes. En las sociedades donde la *ascription* supera al *achievement*, la escuela reproducía institucionalmente los estratos sociales.

La escuela de la República, al crear la escolaridad obligatoria, no trastocó brutalmente aquel sistema, contrariamente a lo que ciertas nostalgias nos dejan creer aún hoy. La escuela del pueblo y el liceo han estado largo tiempo separados por una barrera social tan difícil de franquear porque los liceos no existían en las ciudades relativamente importantes, el coste de los estudios no era desdeñable, el sistema del pequeño liceo aparecía como una barrera esencial y la misma cultura del liceo parecía demasiado lejos de la cultura popular. Se podría además describir la sorda "resistencia" del secundario largo ante la entrada de las clases populares, es decir, ciertos segmentos de clases medias surgidas de colegios y de escuelas primarias superiores. El peso de las humanidades clásicas tanto como la fortuna limitaba a las escuelas a reclutamientos de clases muy específicas.⁴ La escuela de la burguesía, la de las clases medias, la del pueblo y la de los obreros estaban yuxtapuestas y separadas entre sí como otras tantas escuelas diferentes, como otras tantas escue-

4. Véase J.-P. Briand y J.-M. Chapoulié, *Les Collèges du peuple*, Paris, INRP-CNRS-ENS, 1992; A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

las de clases o, más precisamente, de "castas". En semejante sistema la función de distribución se desarrollaba, en lo esencial, por sobre la escuela, y la estratificación social se proyectaba sobre el sistema escolar con gran precisión y de modo extremadamente precoz. El largo malthusianismo del secundario y de la enseñanza superior ha hecho que, en el "buen tiempo" de la escuela republicana, un liceísta sobre nueve fuera becario y en total un niño sobre doscientos solamente se beneficiara con esta ayuda. El lugar de los becarios en las representaciones y las ideologías escolares descansa sobre una de las bases sociales más estrechas.

Este tipo de constitución de públicos escolares perduró largo tiempo, pues dominaba aún a mitades de los años sesenta, cuando el "nacimiento" era superior aún estadísticamente a los "resultados". En 1963, un éxito escolar equivalente, la entrada a sexto –sin embargo ya multiplicada–, dependía ampliamente de los nacimientos: 92% de hijos de estratos superiores, 42% de hijos de obreros y 32% de hijos de agricultores.⁵ En la misma época, el 25% de los alumnos abandonaban la escuela a los 14 años y, a los 17 años, la tasa de escolarización de una clase de edad era inferior al 50%.⁶

Durante largo tiempo, la función de distribución social de la escuela no se realizó a partir de una competencia abierta; los alumnos se inscribían desde su nacimiento en un marco escolar específico, en el seno de un sistema que se presentaba como un conjunto de formaciones particulares y relativamente estancas. La escuela republicana se acomodó a un funcionamiento que tenía más que ver con una política de *apartheid* que con la competencia democrática cuyo modelo trazara Tocqueville. Estas palabras son sin duda excesivas, pero apuntan a subrayar el mecanismo central de un modo de distribución que será trastornado por la masificación.

5. *Population*, 1963, citado en A. Prost, *Les Lycéens et leurs études au seuil du XXI siècle*, París, MEN, 1983.

6. Esta tasa es hoy del 65,4% para los jóvenes de 20 años (*Économie et Statistique*, 1995, págs. 283-284).

Los modelos educativos de la escuela

La formación de la escuela republicana a fines del siglo XIX es una apuesta filosófica y política central. En efecto, la Francia de aquella época sabe leer, y el esfuerzo escolar está ante todo guiado por la construcción de una moral cívica laica, capaz de crear a la vez los cimientos culturales de la República y una conciencia nacional moderna, a través de la educación de un tipo de ciudadano.⁷ *Le Tour de France par deux enfants* hace juego con *L'Histoire d'un enfant pieux: l'écolier modèle*; un catecismo debe combatir a otro y la escuela republicana no es definida ni por su función de distribución equitativa de competencias, ni por su función de socialización de actividades económicas específicas. Es en principio la expresión de un proyecto educativo. La violencia de la guerra escolar no se explica en términos de oposiciones sociales y menos aún pedagógicas; es por empezar una guerra educativa la que opone el campo de la Iglesia al del "progreso". Como lo ha puesto en evidencia C. Nicolet, el proyecto educativo republicano no es reductible a un simple cambio político o al deseo propagandístico de vincular la escuela a las nuevas instituciones.⁸ Se trata de promover un "espíritu republicano" cuya ambición educativa es ampliamente del mismo nivel que aquella de su adversario religioso.

La primera dimensión de este espíritu republicano es la afirmación de la "nación" como consentimiento de los ciudadanos, es la nación de Valmy tanto como el chauvinismo de la revancha y de la expansión colonial. La escuela debe ser patriótica. A través de la enseñanza de una historia como relato de la formación y expansión de una nación, la de una geografía privilegiando la imagen de un territorio unificado y de fronteras naturales, a través del acceso al Panteón de los grandes textos de la cultura francesa, el currículo de la escuela republicana des-

7. F. Furet y J. Ozouf, *Lire et Écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, París, Éd. de Minuit, 1977, 2 vols.

8. C. Nicolet, *L'idée républicaine en France*, París, Gallimard, 1982.

borda ampliamente el marco de un simple programa de instrucción para asentar un proyecto nacional.⁹

Porque inscribe la separación de la Iglesia y del Estado en la organización misma de la sociedad, la escuela republicana se pretende democrática. Sin embargo, no es democrática asegurando la igualdad de condiciones a través de la movilidad social, sino instalando las libertades públicas y la libertad de conciencia en la comunidad de los ciudadanos. La igualdad ante la educación es menos la igualdad de oportunidades que la de los derechos y el sentimiento nacional, “la primera fusión que resulta de la mezcla de ricos y de pobres en los bancos de alguna escuela”.¹⁰ El laicismo escolar es más que indiferencia religiosa, llama a una moral cívica y positiva anclada en los valores cristianos, pero sin la fe. Descansa sobre la creencia en una moral natural. Así, J. Ferry escribe en 1883 dirigiéndose a los maestros: “Preguntaos si un padre de familia, digo uno solo, presente en vuestra clase y escuchándoos, podría de buena fe negar su asentimiento a aquello que os oírá decir. Si la respuesta es sí, absteneos de decírselo; de lo contrario hablad atrevidamente”.¹¹ Como lo subrayan J. y M. Ozouf, los húsares de la República no son anticlericales, “laicistas”, se pretenden liberadores y portadores de una moral universal de inspiración cristiana.¹²

El proyecto republicano no se preocupa solamente por limitar las intrusiones de la Iglesia porque debe promover el espíritu de las Luces, de la Razón y del pensamiento positivo. La escuela “liberadora” es combatiente y militante. Importa controlar a los niños y a las mujeres: “hay que elegir, ciudadanos: es necesario que la mujer pertenezca a la ciencia o que pertenezca a la Iglesia”.¹³ De acuerdo con el deseo de Durkheim,

9. Véase J. y M. Ozouf, “Le thème du patriotisme dans les manuels primaires”, en *Le Mouvement social*, octubre-diciembre de 1964; G. Duby, *Le Dimanche de Bouvines*, París, Gallimard, 1973.

10. J. Ferry, *Discours sur l'égalité d'éducation*, en L. Legrand, *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, París, M. Rivière, 1961.

11. J. Ferry, citado en A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, cit., pág. 202.

12. J. y M. Ozouf, *La République des instituteurs*, París, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992.

13. J. Ferry, citado en A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit., pág. 202.

se trata de propagar una “religión laica” a través de una filosofía social del orden y del progreso, por el triunfo de la racionalidad sobre la emoción, por el de los valores universales sobre los particularismos nacionales y religiosos. En este sentido, la nación de la escuela republicana se pretende universal. La República no es la de los profesores por corporativismo, sino por naturaleza, porque está en la vocación de la República llamar a un nuevo sujeto, producto de la educación pública.

Se expone la Declaración de los Derechos del Hombre en las aulas y “la escuela va entonces a desempeñar, como institución, el rol de una Iglesia que la separación acabará de desestimar como órgano del Estado”.¹⁴ Ya no se trata de la fe compartida ni de los orígenes comunes para fundar el vínculo social. Se trata de la Razón. De tal modo no resulta sorprendente que Durkheim reivindique, para el maestro, esa “parte de sagrado” que fue, hasta entonces, dote del sacerdote. La rivalidad con la religión no es ciertamente reductible a la lucha de dos potencias disputando el control del pueblo, puesto que reposa sobre una formidable confianza en la educación, capaz de realizar las utopías y de lograr el advenimiento, si la palabra no hubiera sido desnaturalizada después, de un “hombre nuevo”. Un sujeto debe “gobernarse a sí mismo” según el ideal de la modernidad surgido de la Reforma y de las Luces; sólo puede conquistar su autonomía haciendo suya la ley común, aceptándola libremente, dejando de vivirla como una obligación exterior. Esta educación es el premio de la formación de un verdadero individuo moderno.

Esta breve evocación tiene todos los aspectos del relato encantado de un mito de los orígenes, y podríamos fácilmente presentar una versión crítica.¹⁵ La nación no es sino la expresión de la revancha y de la expansión colonial. La igualdad ante la escuela es una impostura “destinada” a abusar del pueblo para asentar un poder entonces frágil. En cuanto al proyecto

14. C. Nicolet, *L'Idée républicaine en France*, cit., pág. 361.

15. Véase, por ejemplo, E. Plenel, *L'État et l'École en France*, París, Payot, 1985.

educativo en sí, aparece como una voluntad de “doma” de los obreros por una burguesía desconfiada, en su interior, de la instrucción. En el fondo, no se trató sino de reemplazar una hegemonía por otra. Esta visión que hace de la escuela solamente un aparato de control y de socialización no carece de fundamentos. La nación también fue colonial, y esto incluso en el interior de Francia, a través de la destrucción de los *patois**. Las mujeres no son ciudadanos de pleno derecho, y, más aún, la pedagogía de la escuela republicana está impregnada de resabios de las pedagogías clericales; a veces toma de ellas los ritos, los métodos y las técnicas “disciplinarias”. Es una pedagogía de dominio que ignora la infancia o, más bien, que no se dirige sino a la parte adulta que duerme en el niño, que lucha contra lo que es infantil en él: la ensoñación, el juego, la disipación, la inestabilidad.¹⁶ La forma escolar republicana no rompe con las que la antecedieron.

Pueden aceptarse muchos aspectos de esta visión crítica. Pero no es posible reducir un proyecto educativo sólo a las astucias ideológicas de una dominación y una hegemonía, porque lo que cuenta, en este aspecto, es la voluntad educativa de arrancar a los niños del orden de las cosas abriendo una distancia entre los actores y su propia sociedad.

De tal modo la dimensión “progresista” de este programa educativo ha tardado mucho en agotarse. Que nos baste con advertir hoy el peso de esta mezcla de prejuicios y de convicciones, de nostalgias y utopías, para convencernos de la presencia de aquel momento fundador, cuando la escuela francesa no se parece hoy en nada a aquella que nació hace más de un siglo. Pero sucede como si cada maestro y muchos padres también tuvieran aún la imagen en el corazón, tal como lo demuestra la pasión de los debates sobre el “pañuelo islámico” o la capacidad de movilización de los docentes cuando las “leyes laicas” parecen amenazadas. Esta nostalgia no es sólo el amor al

pasado, es también el llamado a un momento –quizás imaginario– en que la función educativa de la escuela era explícita, en que, como dicen los maestros, la escuela tenía un sentido porque se identificaba a la vez con la nación, el progreso y la libertad.

Socialización y formas escolares

La socialización de la nueva generación se realiza en una organización, en una forma escolar que articula las dos “funciones” precedentes: la de la distribución y la de la educación. Es esta norma la que define la relación pedagógica y fija las normas y las reglas de la vida escolar. Es la que construye la continuidad de los hábitos, de las posturas y de las posiciones, que da un rol a cada uno, que establece lo que llamamos pedagogía: un currículo, métodos y ejercicios, aprendizajes.

Como lo escribe G. Vincent: “si hay en la ‘revolución pedagógica del siglo XIX’ una búsqueda de eficacia y de economía, la misma es política”.¹⁷ Dicho de otro modo: en la escuela republicana cambia más el contenido de la educación que su forma. Igualmente, Durkheim subraya fuertemente la continuidad de la forma escolar entre los colegios jesuitas surgidos de la Contrarreforma y el liceo moderno: la forma “clase”, el rol de los ejercicios y los “trozos escogidos”, el lugar de la emulación...¹⁸ Sin duda es excesivo oponer la voluntad de ruptura cultural de la escuela republicana a su continuidad pedagógica, pero nada lo hace notar mejor que la proximidad de las formas escolares laica y católica cuando todo parece oponer estas dos escuelas en lo que respecta a sus objetivos educativos y a su filosofía. El pensamiento de Durkheim es al respecto revelador porque asocia cierto conservadurismo pedagógico fundado en una antropología “pesimista” que opone la naturaleza infantil,

* Dialectos regionales. (N. del T.)

16. Véase el *Dictionnaire de pédagogie* de 1882; M. Crubellier, *L'École républicaine. 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, París, Éd. Christina, 1993.

17. G. Vincent, *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1980, pág. 102.

18. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

“salvaje”, incontrolable y sin límites, a una confianza sin fractura en la educación por la razón y el progreso.

Esta forma escolar puede esquematizarse alrededor de ciertos rasgos esenciales y forzosamente caricaturescos. Se inscribe en una tradición humanista que considera que los niños y los adolescentes son seres incompletos, todavía naturales, a veces peligrosos, y que conviene enderezarlos, es decir ponerlos de pie. Así la pedagogía es muy desconfiada al considerar un grupo de pares, un grupo de niños y de jóvenes que conduce fatalmente al sujeto pedagógico hacia su estado “natural” y no adulto. La escuela francesa no da mucho lugar a la infancia y a la adolescencia pues sólo se dirige a la parte de razón que dormita en cada uno, y que se trata de hacer surgir por el ejercicio de la repetición y de la memoria. La disciplina desempeña un rol esencial por el silencio, el dominio del cuerpo, la puesta en orden, y sobre todo con la construcción de una distancia benévola sin duda, pero distancia pese a todo, entre los niños, considerados como alumnos, y los adultos. El maestro y el alumno, el niño y el adulto, están separados por una barrera natural infranqueable. Es verdad que toda pedagogía implica este tipo de estratificación, pero es también verdad que está especialmente acentuado en esta reforma republicana si se la compara al modelo de los colegios ingleses, por ejemplo, que da mayor lugar al grupo de pares, al cuerpo a través del deporte, a las relaciones de tutoría...¹⁹ No está excluido que la separación, surgida de la guerra escolar, entre instrucción y educación haya acentuado la ruptura entre el niño y el adolescente por una parte, y el alumno por la otra. Aún hoy, el debate no se ha extinguido si se cree en las resistencias que aparecen en el cuerpo docente cuando es invitado a ampliar su papel más allá de la transmisión de conocimientos.

La pedagogía del ejercicio, más que la del tanteo y de la intención, se pone en forma a través del rol atribuido a los manuales, a las colecciones de grandes textos para imitar, a los

19. Véase C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan, 1990.

programas de los que se sabe que la precisión y el rigor fueron percibidos como una garantía de igualdad ante la escuela, una manera de controlar y de limitar la diversidad a la que podrían arrastrar experiencias y personalidades. Importa que la unidad del rol y de la regla se imponga a la diversidad de las personalidades. Como lo recuerda G. Vincent, más allá de su función de instrucción, el ejercicio escolar debe desarrollar la autonomía del individuo, no por el descubrimiento de caminos particulares, sino por el control de sí mismo. Es así como se forman individuos “introdeterminados”. La influencia de esta regla impersonal es tal que uno de los rasgos más específicos del sistema escolar francés reside en la preeminencia de la forma de clase y en la debilidad del establecimiento, comunidad susceptible de establecer su propia política. La regulación del sistema es de tipo “mecánico”, descansa sobre un principio de similitud, conductas idénticas no tienen muchos vínculos directos entre sí: cada maestro realiza en su clase las mismas actividades que sus colegas porque aplica las mismas reglas impersonales y desarrolla el mismo programa.

Ni el sistema de relación entre los maestros, ni las particularidades del entorno, ni las demandas de los padres pueden afectar sensiblemente a la impersonalidad de la regla universal, invitando a cada uno a cumplir la misma tarea que los demás. Se crea pues una regulación “serial”²⁰ del sistema, en la cual el establecimiento no constituye sino una unidad administrativa y no es un verdadero actor pedagógico.²¹ Del ministerio a la clase no hay nada más que relaciones jerárquicas y reglamentos; ningún nivel dotado de capacidades reales de decisión. Este tipo de formación burocrática implica, para ser eficaz, modos de formación y de reclutamiento de maestros asegurando su homogeneidad, al mismo tiempo que concede gran autonomía pedagógica a cada maestro, que se encuentra así preservado de un control directo. Conforme al modelo burocrático analizado

20. B. Bernstein, *Classes et Pédagogie: visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.

21. J.-P. Obin, *La Crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette, 1993.

por M. Prozier, las obligaciones formales del sistema pueden acrecentar la autonomía de los individuos.

El mantenimiento de una tradición catequista y humanista por una parte, y la voluntad de construir una escuela nacional por la otra, han contribuido a mantener una cierta distancia entre la cultura escolar y la cultura social. Si se puede decir que la escuela secundaria republicana es "burguesa" en términos de reclutamiento social, se puede decir también que la educación "burguesa" favorece el aprendizaje escolar. Es decir que la cultura escolar y la cultura social son profundamente distintas. No se aprende a ser "burgués" en un liceo francés, así como no se aprende a ser aristócrata en un colegio inglés. La cultura escolar complementa a la cultura burguesa, no deriva directamente de ella. No es sólo que sus jerarquías no se preocupan de la utilidad social y práctica de los conocimientos adquiridos, sino que hasta son llevadas a colocar en la cumbre a los conocimientos más abstractos y menos "útiles", los menos prácticos. Así las lenguas muertas "valen" más que las lenguas vivas, las matemáticas "valen" más que la física y que las ciencias naturales, mientras que muy "abajo" se ubican las enseñanzas prácticas y profesionales. La enseñanza técnica no escapa a este tipo de jerarquía, puesto que es puramente teórica en las grandes escuelas y estrictamente profesional en las filiales más bajas; y sólo logró recientemente encontrar un lugar honorable en el "imperio del medio" de la enseñanza secundaria. El reemplazo de la filosofía por las matemáticas en la cúspide de las jerarquías disciplinarias, no cambia nada de este principio que descansa sobre la separación de la cultura escolar y las diversas culturas sociales. Así la escuela republicana, más aún que la de hoy, ha podido percibirse como independiente, preocupada por defender una "forma" y una cultura alejadas de aquellas que se desarrollan fuera de los muros de la escuela.

El miedo de la "invasión" de la escuela por la cultura de masas, tan presente en los debates escolares, se inscribe en esta larga historia.

Escuelas separadas

La articulación de un proyecto educativo, de una forma escolar general y de una distribución de los públicos marcada por barreras quebradas, ha conducido a la puesta en su sitio de escuelas separadas en el seno de un sistema único. Sobre este modo se realiza la regulación del conjunto.

La *escuela elemental** fue por cierto la única verdadera escuela republicana en la medida en que su función educativa es la más deslumbrante. En ella se enseñó a todos la moral cívica nueva, la historia y la geografía de Francia, allí también el maestro fue inmediatamente colocado en el mismo plano que el sacerdote oponiendo la escuela de la nación a la de la iglesia. Esta escuela laica misionera ha formado a tal punto parte del "patrimonio", que es difícil evocarla rápidamente sin clisés, de los que se sabe son siempre sin fundamento. Clisés sobre el orden de la clase, sobre los ejercicios siempre repetidos, sobre la moral enseñada en la primera hora de clase y, sobre todo, sobre el maestro "a la vez temido y adorado".²² El maestro es "modesto", prójimo del pueblo del que ha surgido, del que se separa por la dignidad de sus funciones. En una Francia rural, es el hombre instruido y devoto de la comunidad aldeana, pero sabe "comportarse". M. Bernard deja al joven Camus, que acaba de ganar el concurso de becas, a las puertas del liceo declarando: "Ya no me necesitas... tendrás maestros más sabios". Formada en el modelo de la escuela normal, la pareja de maestros encarna a la vez la austeridad -si no la pobreza- de la República, y el rigor de los métodos y de la moral de la escuela pública.²³ La función edu-

* Escuela primaria. (*N. del T.*)

22. Véase el muy bello retrato del maestro republicano trazado por A. Camus, *Le Premier Homme*, París, Gallimard, 1994.

23. Entre los numerosos estudios de estos maestros, citemos, además de G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.; I. Berger y R. Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, París, Éd. de Minuit, 1964; J. Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, París, Gallimard, 1967; M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République*, París, A. Colin, 1963; J. Pennef, *Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées*, Cahiers du LERSCO, 1987.

cativa de la escuela elemental no queda muy afectada por su función de distribución, pues esta escuela no tiene el deber de asegurar la promoción de todos. Es una escuela elitista que permite a algunos escapar de su destino social, "empujando" los mejores alumnos hacia estudios más largos, los que permitirán hacer pie en el mundo de los funcionarios y de los empleados. En este caso, la maestra o el maestro deben convencer a los padres de hacer sacrificios, de comprometerse en gastos y de ver a su hijo alejarse hacia el liceo o el colegio de la ciudad vecina. Aunque la movilidad esté dada, siempre resulta del crédito de una escuela cuya función esencial no es asegurar la promoción de todos.

El liceo, junto a la escuela elemental popular y republicana, está dominado por las humanidades clásicas. El malthusianismo de los liceos, hasta la segunda guerra mundial, fija un reclutamiento de herederos, de alumnos socialmente predispuestos a las retóricas escolares, a los ejercicios de admiración y de comentario de los grandes textos que dominan las disciplinas pedagógicas y serán, hasta mediados de este siglo, el centro de la dignidad escolar, armonizando con otras culturas, pero sin ceder a ellas.²⁴ Los pocos becarios, 8%, que acceden al liceo, han demostrado su capacidad de adherirse a este tipo de educación y siguen siendo los salidos de una pequeña burguesía de servidores del Estado, más que del "pueblo". Pero el precio de los estudios permanece alto a causa del internado, y la tasa de pérdida entre la clase de sexto y el bachillerato es importante.²⁵ Si los profesores tienen ganancias modestas, comparten en cambio la gran cultura escolar sin notárseles sin embargo como intelectuales, posición reservada a los escritores en ese período. Como en la escuela primaria, existe una relativa armonía entre el cuerpo docente y el público de los alumnos en términos de cultura y de reclutamiento social, en términos de acuerdo pre-

24. V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, Crises de l'enseignement*, París, PUF, 1970.
25. Se trata del 47% en 1887. Véase A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

establecido sobre la naturaleza del juego escolar. Este acuerdo es tanto más sólido cuanto que la separación de sexos deja poco espacio a la vida juvenil, y el profesor del liceo permanece bajo la mirada de la pequeña ciudad y de los padres.²⁶ El liceo valora la gran cultura y la "gratuidad" del conocimiento que deben guiar al aprendizaje. Así el heredero es invitado a consagrarse a la belleza de los textos y de los ejercicios, a pasar de la repetición a la admiración, y de la admiración a la crítica sólo en nombre de las alegrías del espíritu. El estudiante de letras descrito por P. Bourdieu y J.-C. Passeron realiza el ideal de autonomía, hecho de adhesión y de distancia a la cultura escolar, donde la liberación de la forma escolar participa del ideal escolar.²⁷ Esta "gratuidad" del vínculo con la gran cultura de la cual muchos tienen hoy nostalgia, descansa evidentemente sobre una cierta "mala fe" en la medida en que la gratuidad cultural es socialmente "rentable" en razón de la débil asistencia escolar y la cantidad limitada de diplomas. Para unos, el bachillerato sanciona una pertenencia; para otros, asegura una movilidad; a todos les otorga una dignidad cultural y un porvenir social. El orden escolar con sus ritos, sus internados, sus camperas rosadas o grises, sus ejercicios y sus rutinas no se cuele tan fácilmente en los muros de los antiguos conventos ni se desgarran tan fácilmente del mundo sino por la seguridad de una fuerte rentabilidad social de las formaciones.

La *escuela obrera* no sólo está "abajo", sino también "al costado" del sistema escolar.²⁸ También ella reposa en el principio de ajuste entre la "oferta" y la "demanda" puesto que allí obreros enseñan a futuros obreros en un intento de adaptación a las economías locales que las distingue netamente del conjunto del

26. P. Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX siècle*, París, PUF, 1965. La República se atrajo a los docentes liberándolos del control estricto de los notables locales. Sobre la situación particular de las mujeres, maestras de pleno derecho y mujeres dominadas en la vida social, véase J.-B. Mardagant, *Madame le professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

27. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, París, Éd. de Minuit, 1964.

28. B. Charlot y M. Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Minerve, 1985.

sistema escolar. Pero esta escuela no es la de la relegación, porque forma a una parte de los obreros profesionales y a menudo capataces. En 1913, el 20% de las entradas de las familias obreras provienen del trabajo de niños y sólo una parte limitada de esos niños, la que posee recursos intelectuales y financieros, accede a la enseñanza profesional.²⁹ La mayor parte de los niños del pueblo, los hijos de campesinos, los más pobres o aquellos surgidos de la inmigración, entran a la vida activa por las vías del aprendizaje o del empleo débilmente cualificados. Aún en los umbrales de los años sesenta, N. de Maupeou Abboud notaba hasta qué punto los jóvenes “camperas azules” de la enseñanza profesional estaban alejados de los jóvenes colegiales y liceístas por una parte, y de los jóvenes trabajadores por la otra.³⁰ En una escuela obrera, por sus maestros y por sus alumnos, se desarrolla una socialización en el trabajo obrero. Los horarios de trabajo son mucho más pesados que en la enseñanza general, las horas de taller son las más numerosas. “Ni del todo un taller, ni del todo una escuela”, la enseñanza profesional prepara no obstante para la fábrica.³¹

La escuela de “suboficiales”, según la fórmula de Félix Pécaut, se sitúa entre la escuela del pueblo y la de la burguesía. Es la que debe formar las capas medianas, las que tendrán una función de autoridad, sin acceder no obstante a la futura clase dirigente. Ni secundaria, ni profesional, la escuela primaria superior acoge a los mejores alumnos de las clases populares superiores y capas medias, las que no pueden pretender a la dignidad del liceo.³² Instalados en las pequeñas ciudades, los colegios prolongan los métodos primarios, especialmente la enseñanza “en espiral” culminando en el diploma elemental y en el diploma superior, abriendo el acceso a los concursos de la función pública, en particular al de las escuelas normales de maes-

29. Véase A. Prost, *Éducation, Société et Politiques*, Paris, Éd. du Seuil, 1992.

30. N. de Maupeou Abboud, *Les Blousons bleus*, Paris, A. Colin, 1968.

31. C. Grignon, *L'Ordre des choses*, Paris, Éd. de Minuit, 1971, p. 148.

32. J.-P. Briand y J.-M. Chapoulie, *Les Collèges du peuple*, cit.

tros. Los colegios y las escuelas primarias superiores son intermediarios de varias maneras. En principio, son los que constituyen el primer nivel de la movilidad escolar y social de la III República: al acceder los padres al colegio, sus hijos podrán alcanzar el liceo. El reino de las humanidades en el liceo no permite, con todo, esperar un pasaje directo del colegio a las vías reales del liceo, que requieren el conocimiento del latín. Por lo demás, el colegio es intermediario en razón de su estilo pedagógico que oscila entre el de la escuela elemental y el del liceo, y se sabe que la querrela será larga para saber quién debe controlar el colegio antes que la secundarización no lo arrastre en nombre de la escuela única.

Un sistema regulado

Al separar los públicos escolares construyendo formas escolares y objetivos ajustados a cada uno de estos públicos, constituyendo también cuerpos docentes “adaptados” a cada uno de estos niveles, la escuela republicana ha podido articular varios principios y varias dimensiones *a priori* contradictorios. Afirma la confianza en el progreso y la unidad nacional por la educación, se inscribe en una tradición pedagógica que asegura una socialización estable, construye “ofertas” escolares apropiadas a públicos relativamente homogéneos y netamente separados.

Evidentemente el “coste” de esta fórmula es alto. Conciernen especialmente al mantenimiento de barreras rígidas en el seno de un sistema. Pero este sistema, perfectamente “injusto” y lejos de los principios afirmados, tiene un amplio consentimiento, comprendido el de aquellos que podrían ser sus víctimas. Para decirlo rápidamente: durante largo tiempo la escuela republicana ha parecido “justa” en el seno de una sociedad “injusta”. Pese a la desigualdad flagrante de los modos de acceso a los estudios, la izquierda —comprendidos los sindicatos obreros—, ha defendido una escuela cuya ideología progresista podía seducir, pero donde los hijos del pueblo estaban amplia-

mente excluidos de los estudios largos. Las críticas "proletarias" de la escuela no pesaron gran cosa al fin de cuentas. No se puede atribuir el sostén popular de la escuela republicana sólo al peso de la "alienación" y las ilusiones necesarias engendradas por el discurso de la escuela sobre sí misma. Es más razonable pensar que estando el momento de la selección situado, en lo esencial, por sobre los estudios mismos, la crítica se refería a la injusticia social que determinaba la *entrada* al sistema, y no sobre la escuela misma. Si los hijos del pueblo no hacen estudios largos, es a causa de las desigualdades sociales que les impiden pagar el precio.³³ Por el contrario, la existencia de una movilidad escolar aunque sea débil, demuestra a todos que aquellos que han hecho estudios son recompensados y que, en consecuencia, la escuela es justa en su funcionamiento aunque el acceso a dicha escuela sea socialmente injusto. Más aún, la escuela no excluye a nadie de la sociedad, y cuando intervienen los destinos sociales, es casi únicamente para asegurar una movilidad en una sociedad donde, para la mayoría de las personas, el acceso al empleo se desarrolla sin calificación escolar. Así, el maestro que envía a algunos alumnos al colegio desempeña un rol positivo; a nadie se le ocurriría reprocharle la suerte de los otros que depende únicamente de sus destinos sociales. Si la injusticia está en la sociedad, y no en la escuela, el fracaso escolar puede atribuirse al sistema social, al capitalismo, a la sociedad de clases, mucho más que al individuo mismo. La confianza en la escuela republicana es menos una "ilusión" que el producto de un vínculo particular entre escuela y sociedad. Por otra parte, cuanto más se abra la escuela y cuanto más dependa la selección de mecanismos sociales, más declinará la confianza en la escuela.

La regulación del sistema viene también de que las expectativas pedagógicas están netamente identificadas y definidas en

33. Véase R. Kaës, *Images de la culture chez des ouvriers français*, París, Cujas, 1968. Los obreros interrogados, a fines de los años cincuenta, creen en la escuela y en su justicia, y critican, por el contrario, las desigualdades económicas que privan a sus hijos del acceso a los estudios largos.

cada una de las culturas escolares, confiadas a cuerpos docentes también específicos y siguiendo reglas suficientemente estables como para que los padres tengan el sentimiento de que sus hijos han sido socializados en la misma sociedad escolar que ellos mismos. La ausencia de la "infancia" y de la "adolescencia" refuerza finalmente la homogeneidad de estos objetivos. La juventud popular, la que trabaja pronto, se ausenta rápidamente de la escuela; sólo la juventud "burguesa" la frecuenta largamente. La separación de sexos, de la escuela primaria al bachillerato, refuerza también la influencia de la norma escolar, aun cuando la igualdad de las formaciones entre los dos sexos fue poco a poco adquirida.³⁴ Así, la relación pedagógica aparece fuertemente regulada en el seno de una escuela definida como una *institución*. Las expectativas de los unos y de los otros se dan alrededor de finalidades y de reglas compartidas; el encuentro escolar es entre el alumno y el maestro antes que entre el niño y el adulto. El rol de cada uno predomina sobre su "personalidad", el "talento" del maestro juega por añadidura en una relación pedagógica que resalta más la presencia de los "personajes" que de las "personalidades". El prestigio de la función y de la "vocación" del oficio docente descansan tanto sobre la confianza colectiva en la educación como sobre la fuerte definición de roles en el seno de la institución.

Asociando una pedagogía del orden a una ideología del progreso, acogiendo a públicos social y culturalmente homogéneos, siempre percibiéndose como una tierra de justicia frente a una sociedad de clases, la escuela republicana ha podido identificarse con una edad de oro, fijando la articulación de principios a veces contradictorios. Esta referencia está a tal punto presente que en su nombre se persigue la masificación desde hace unos cincuenta años y, a medida que esta masificación transforma radicalmente el sistema y sus modos de regulación, la edad de oro republicana se fija en su eternidad y su grandeza,

34. Véase F. Mayeur, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, París, Presses de la FNSP, 1997.

se convierte en la referencia obligada de todos los protagonistas de los debates escolares.

Las mutaciones de la escuela

Si fuera necesario retener solamente un hilo conductor para analizar las transformaciones del sistema "republicano" que acabamos de evocar, sería sin duda el de la masificación. Más que las voluntades políticas o que los cambios organizacionales y pedagógicos, la masificación ha transformado las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno. Un poco a la manera de Tocqueville al describir el movimiento secular de la democracia, la masificación escolar se presenta como una tendencia continua, especialmente después de los años cincuenta, resultando tanto de las demandas de los individuos como de la oferta pública de educación.³⁵ Aunque se observen mesetas y aceleraciones, este proceso de masificación es continuo, y fue reclamado y sostenido por la mayoría de los gobiernos de derecha o izquierda, por las principales organizaciones sindicales y, más allá, por la opinión pública. Desde este punto de vista, la masificación adquiere una significación esencial porque realiza algunos de los sueños y de los proyectos de la escuela republicana. De tal modo, como lo ha dicho A. Prost, el plan de Langevin-Wallon pudo desempeñar una función "litúrgica" durante más de 30 años, de la Liberación a la reforma HABY instituyendo el colegio único.

35. En este punto, las dos posiciones de N. Cherkouvi y de A. Prost se refuerzan mutuamente. (Véase M. Cherkouvi, *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, París, PUF, 1982; A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, París, PUF, 1986.) Después de la Liberación, parece que los dos movimientos se combinan; en todo caso, la oferta engendra inmediatamente una demanda de escolarización larga, como lo demuestran el éxito de los colegios construidos bajo el mandato de Pompidou y el eco del eslogan del 80% a nivel de bachillerato que fue rápidamente seguido de un nuevo crecimiento, el más fuerte después de la guerra.

Masificación y competencia

La primera ola de masificación de posguerra, la de los años cincuenta y sesenta, se basa en un crecimiento muy notable de los efectivos escolares en la enseñanza secundaria. Entre 1945 y 1963, los efectivos de los colegios y de los cursos complementarios se multiplicaron por 5, los de los liceos por 3 y los de la enseñanza superior por 2,5. Hay que decir que el estiaje en la liberación era particularmente bajo (3% de bachilleres en una determinada edad en 1939) y, sobre todo, que una gran parte de esta primera masificación depende de la demografía y de la escolarización de los niños del *baby boom*. Según A. Prost sólo el 10% de alumnos acogidos surgiría de una masificación no demográfica.³⁶ De todos modos, la masificación es real si se considera, por ejemplo, la tasa de bachilleres que alcanza al 15% a mediados de los años sesenta. Esta primera ola de masificación se desarrolla en lo esencial dentro de la antigua forma escolar. La ampliación de los efectivos de la enseñanza secundaria hacia las clases medias atenúa el peso del nacimiento en la carrera escolar, pero no lo anula, y las grandes distinciones entre los ciclos se mantienen. En fin, aunque los liceos y los colegios se han confrontado con públicos nuevos, logran mantener una forma pedagógica tradicional. Mientras la sociedad francesa ve instalarse un tiempo de la juventud y una cultura adolescente, la de los "yé-yé", del rock & roll y de los *teenagers*, la escuela se preserva ampliamente de estas mutaciones por la separación de sexos, el mantenimiento de la disciplina escolar y la distancia entre los jóvenes y los adultos. Es entonces en un marco ampliamente conservador donde se realiza una masificación democrática en la medida en que, hasta el umbral de los años setenta, las oportunidades de obtener diplomas entre las diversas categorías sociales se reducen sensiblemente.³⁷ Sin cambiar nada del sistema escolar, el ideal de una masificación

36. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

37. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.

democrática, de una reducción de las desigualdades asociada al desarrollo de la escolaridad, parece haber sido alcanzado en los años sesenta. Agreguemos a este cuadro el rol del fuerte crecimiento económico y de la modernización del aparato productivo, que absorben a los nuevos diplomados y hacen que la multiplicación de diplomas no los devalúe; el vínculo entre las calificaciones escolares y las plazas ofrecidas no es perjudicado por la masificación. La utilidad social de los estudios sigue siendo fuerte. Las clases medias, las mujeres y una parte de los hijos de obreros, cuando son buenos alumnos, son los grandes beneficiarios de esta primera ola de masificación.

La segunda fase de la aceleración de la masificación comienza a fines de los años setenta y no cesa de acrecentarse después con un fuerte impulso durante los cinco últimos años. La tasa de bachilleres pasa del 12% en 1963 al 27% en 1982 para alcanzar hoy casi el 60% y sobrepasar –según las previsiones– el 75% en 1998 (el 60% de estos bachilleres está en las redes generales). Esta masificación ha transformado profundamente el sistema de distribución de diplomas y, más ampliamente, el vínculo entre las calificaciones escolares y las calificaciones sociales. Diversos efectos deben ser subrayados.

El primer efecto concierne a la naturaleza misma del mecanismo selectivo. La selección ya no se hace por encima de una clasificación social previa a la inscripción a los estudios, sino que se realiza en el mismo flujo de los recorridos escolares, según procesos más inmediatamente escolares que sociales. La gran estratificación ya no opone a quienes acceden a los estudios secundarios y quienes no se benefician con ellos, sino a los que logran su recorrido y aquellos que fracasan y son orientados hacia vías de relegación relativa. Allí donde había primero modos de selección social, aparecen procedimientos de selección escolar. La barrera esencial ya no distingue a los que van al colegio de los que no van, sino a aquellos cuyas calificaciones conducirán al liceo de enseñanza general y aquellos que serán orientados hacia enseñanzas menos prestigiosas. Esta transformación no significa evidentemente que el nacimiento

ya no “determine” la carrera escolar, sino que esta determinación pasa ahora a través de los mismos resultados escolares. Es el efecto del nacimiento sobre los resultados más que el nacimiento mismo, lo que fija la carrera escolar en la escuela de masas. Todo el vínculo en los estudios ha quedado trastornado.

Masificado, el sistema nuevo entra en un proceso de diversificación continua. Las ramificaciones escolares se multiplican según relaciones jerárquicas extremadamente pronunciadas. Por ejemplo, en la medida en que ya no es el bachillerato en sí mismo quien puede establecer el valor de las calificaciones escolares, es el tipo de bachillerato quien se torna en el criterio decisivo. Así, si “todo el mundo” tiene el bachillerato, todos los bachilleratos no tienen el mismo valor. Todos saben que un bachillerato S y un bachillerato en Ciencias y Técnicas no tienen las mismas valoraciones escolares y no ofrecen los mismos recursos a quienes los poseen. Los bachilleratos S, L, ES y Técnicos se jerarquizan según un orden estable donde aparece que los alumnos están netamente clasificados según sus resultados en todas las disciplinas –los S son mejores en todas partes–, según su edad –los S son también los más jóvenes–, y según su origen social –la jerarquía escolar recubre la del reclutamiento social–.³⁸ La competencia escolar, que estaba relativamente neutralizada por el peso de la selección social anterior a los estudios, se desplaza hacia una competencia interna del sistema escolar en sí mismo. No opone solamente las redes entre sí, sino también las diversas disciplinas, que quieren atribuirse coeficientes de prestigio y de eficacia escolar, y los establecimientos, que mantienen relaciones de competencia a fin de atraerse a los mejores alumnos y de asentar una reputación que les permita atraer los mejores públicos.³⁹ La competencia escolar se endurece porque ya no está amortiguada por el peso de las “castas” teniendo el monopolio de ciertas formaciones. Los bachilleres son cada vez más jóvenes en las hileras de excelen-

38. “Évaluation pédagogique des classes de seconde”, en *Éducation et Formation*, abril de 1989.

39. Véase R. Ballion, *La Bonne École. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991.

cia, mientras que envejecen en las formaciones menos valoradas. La selección se opera con criterios cada vez más abstractos y formales; las matemáticas reemplazan al latín y la mayoría de los programas ganan en ambición y en abstracción.⁴⁰ Esta competencia arrastra un modo de selección mediante el fracaso escolar: sólo se eligen las formaciones que es posible elegir en función de los logros realizados y, sobre todo, se abandona menos el sistema en función de la calificación intentada que en función del nivel de incompetencia alcanzado.⁴¹

El endurecimiento de la competencia, que es, después de todo, el propio de las sociedades democráticas, no se asocia en este caso a una igualación creciente de las oportunidades. Al contrario, A. Prost observa que a partir de la primera mitad de los años setenta las desigualdades, por un momento reducidas, se refuerzan de nuevo por el juego de las redes.⁴² Si la cantidad de hijos de obreros titulares de un bachillerato es hoy superior al del conjunto de los bachilleres de los años cincuenta, sus oportunidades de obtener un bachillerato científico con relación a los de los hijos de ejecutivos son más débiles de lo que eran en aquellos mismos años cincuenta. Masificación y profundización de las desigualdades van a la par en un sistema que ya no se presenta como la yuxtaposición de escuelas de "castas", sino como un largo proceso de destilación fraccionada. En semejante sistema no es necesario que los descartes brutos de éxito sean elevados para producir, al final del recorrido, grandes diferencias, porque la multiplicación de *paliers* de selección arrastra un crecimiento geométrico de las desigualdades iniciales.⁴³

40. A. Prost, *Éloge des pédagogues*, París, Éd. du Seuil, 1986.

41. J.-M. Berthelot, *École, Orientation, Société*, París, PUF, 1993; F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

42. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.

43. Por ejemplo, para "producir" 40% de estudiantes en los hijos de ejecutivos y 6% de estudiantes en los hijos de obreros, basta con que los alumnos de estos dos grupos tengan tasas de éxito del 80% para los primeros, y de 50% para los segundos, y que no tengan que superar sino cuatro pruebas selectivas. Para los primeros, el efectivo pasa de 100 a 80, 64, 50, 40; para los segundos, de 100 a 50, 25, 12,5, 6,25. Este tipo de procesos ha sido puesto en evidencia por R. Boudon en *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, París, A. Colin, 1973.

De ahora en adelante, se puede esperar de esta verdadera mutación de la función de distribución algunos cambios en las relaciones de los actores y la escuela. Puesto que el nacimiento no basta para triunfar automáticamente, conviene desarrollar una verdadera competencia escolar en la educación de los niños, y una cierta capacidad estratégica en el arte y la manera de utilizar racionalmente el sistema. El tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección, adquiere una importancia central.⁴⁴ El desapego y la gratuidad de los herederos ya no cuentan, no más que el amor de la necesidad y del "destino" en aquellos que no accedían a los estudios prolongados.⁴⁵ Los temas de la competencia y del mercado escolares se imponen tanto más cuando la multiplicación de calificaciones escolares, no es paralela a la de los empleos que podían serle asociados en los períodos precedentes. No sólo se crea una "inflación" y una "devaluación" de los diplomas, sino que la desocupación de los jóvenes hace que el fracaso escolar acarree grandes ocasiones de arrastrar un fracaso social.⁴⁶ El hecho de que los diplomas continúen, pese a todo, protegiendo a quienes los poseen acentúa, como contrapartida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificación escolar puede entonces parecer una "calificación negativa", se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja. La masificación ha hecho surgir también nuevos públicos escolares: aquellos que no estaban ya escolarizados después de la edad de la escolaridad obligatoria y que abandonan precozmente la escuela por el campo o por la fábrica. Los niños "difíciles", por diversas razones, psicológicas y sociales, no se convertían —para la escuela— en adolescentes "con problemas". Con el ensanchamiento

44. Véase R. Ballion, *Les Consommateurs d'école*, París, Stock, 1982. La inversión educativa y escolar de familias de ejecutivos, especialmente de madres de familia, reemplaza al desapego elegante de los herederos. Véase también R. Establet, *L'école est-elle rentable?*, París, PUF, 1987.

45. F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

46. C. Baudelot y M. Glauble, "Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant?", en *Économie et Statistique*, octubre de 1989; J.-C. Passeron, "L'inflation des diplômes. Remarques à l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982.

masivo de la escolaridad, la escuela debe recibirlos cada vez por más largo tiempo. La escuela no tiene gran cosa para proponerles y se encuentra particularmente desarmada. El caso de liceístas trabajadores que se sitúan en empleos asalariados, junto con estudios percibidos como poco rentables, es un revelador particularmente agudo de esta transformación de los públicos escolares.⁴⁷

La enseñanza secundaria de masas no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la discusión escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela.⁴⁸ Mientras la escuela republicana podía argüir su rol de justicia frente a una sociedad injusta, la escuela de masas produce ella misma las injusticias por sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.

Finalidades diversificadas

La escuela republicana podía descansar sobre principios educativos claramente afirmados y definidos: los valores republicanos, la gran cultura o la socialización obrera. Esta representación de las funciones educativas de la escuela podía ser tanto más diferenciada en cuanto que la escuela participaba de un movimiento histórico, de la instauración de una nación y de un civismo, sin jugar un rol mayor en la distribución social de los individuos.

La puesta de manifiesto de las funciones educativas del sistema escolar ha declinado considerablemente. Por una parte se puede sin duda considerar que el orden republicano está instalado, y que el combate laico ya no puede involucrarse en el

47. R. Ballion, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, París, Hachette, 1994.

48. Véase F. Dubet, "Massification et justice scolaires: à propos d'un paradoxe", en J. Affichard y J.-B. de Foucault, *Justice sociale et Inégalités*, París, Éd. Esprit, 1992.

manto histórico de una República por conquistar; la derrota de los "laicos" en 1984 tiene varios significados, pero uno de ellos se debe sin duda al hecho de que las escuelas ya no encarnan a dos culturas o a dos ciudadanía antagónicas, sino a lo sumo a dos redes entre las cuales circulan muchísimos alumnos. Por otra parte, la propuesta educativa de la escuela era tanto más visible cuanto que no era terreno de movi­lidades concurrentes, porque los destinos de unos y de otros ya estaban fijados fuera de la escuela. Ahora bien, la formación de una competencia escolar abierta, por los lugares considerados como más raros, ha recubierto, ciertamente, las apuestas propiamente educativas por una preocupación de utilidad y de la "rentabilidad" de las formaciones. Así la escuela está hoy sometida a una finalidad de adaptación a la economía y a los empleos, que se manifiesta, especialmente, por la creación continua de nuevas redes, de nuevas formaciones y, más allá, por la crítica ampliamente popularizada de la inadap­tación, que sería uno de los principales factores de desempleo.⁴⁹ Que esta finalidad de utilidad social de la formación sea directamente afirmada, como en ciertas formaciones, o que sea denegada y rechazada en nombre de la autonomía de la educación, no impide que oriente cada vez más fuertemente las opciones educativas de los alumnos y de las familias, engendrando así orientaciones educativas muy diferentes de las de la escuela de la República o de las de las humanidades. No es necesario que la escuela se identifique a una empresa para que la formación escolar sea percibida en términos de competencia y de cualificaciones. El desarrollo de una literatura y de una prensa especializadas destinadas a desarrollar las competencias educativas de los padres es, a este respecto, revelador: dice cómo ser un padre eficaz ayudando a sus hijos a ser escolarmente eficaces.

49. Este enjuiciamiento público descansa a menudo sobre un extraño razonamiento: observando que los jóvenes no diplomados están netamente más desocupados que los otros, se deduce que el desempleo es un efecto de la débil formación y no un déficit crónico de la oferta de empleo, penalizando primero a aquellos que carecen de diplomas.

Pero el recubrimiento de los principios educativos de la escuela republicana por un principio de utilidad, no basta para describir las evoluciones de los últimos treinta años. Se observa también la aparición, con altos y bajos, de un modelo educativo alternativo centrado en la infancia y la adolescencia.⁵⁰ A la antigua visión de la infancia incompleta que debe ser educada, la sustituye la imagen de una infancia con cualidades propias, necesidades de expresión particulares, y que la escuela debe más acompañar que “enderezar”, porque el niño ya está provisto de una personalidad que la escuela debe hacer surgir. Diversos movimientos pedagógicos, diversas transformaciones de las técnicas de trabajo, han impuesto poco a poco finalidades educativas centradas en la infancia y en la adolescencia. Si es verdad que el niño se convierte en “rey” y que la cultura juvenil adquiere derecho de ciudadanía; si es verdad también que más de la mitad de una clase de edad está todavía escolarizada a los 20 años, la escuela no puede dejar a la infancia y a la juventud fuera de sus muros para interesarse solamente en los alumnos. Los inspectores generales han sido reemplazados por consejeros de educación, que se identifican a menudo con los valores y los derechos de la infancia y de la juventud. Otras profesiones, como las de psicólogos escolares o consejeros de educación, dan un rol creciente a los especialistas de la infancia. La formación de los maestros multiplica la sensibilización a las concepciones psicológicas de la infancia y de la adolescencia, cuyas “necesidades” se convierten en una dimensión esencial de los proyectos escolares y de las directivas escolares. Invitados a volverse sobre su pasado profesional, los antiguos docentes interrogados por G. Vincent, consideraban todos que no habían dado bastante lugar a la infancia, que su enseñanza había sido demasiado rígida y, en dos palabras, demasiado brutal.⁵¹

La escuela está sometida a demandas educativas diferentes

50. J.-L. Derouet, *École et Justice*. En *De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.

51. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.

y a menudo poco compatibles. El antiguo modelo no ha desaparecido y se manifiesta con toda claridad desde que la escuela es confrontada en sus márgenes, como en el caso del “pañuelo islámico”. Pero este modelo ya no reina como amo aunque todos lo reclamen. Se observa desde hace más de veinte años un sistema de imprecaciones y de críticas en el cual los sostenedores de la tradición son criticados por aquellos que quieren abrir la escuela a la infancia, y por aquellos que quieren abrirla a la economía. Evidentemente, nada es inconciliable en el orden de los principios, pero, en los hechos, el consenso es frágil, y esto tanto más netamente cuando cada uno de nosotros puede desear legítimamente y a la vez el mantenimiento de una tradición y de una cultura, la eficacia social de las formaciones y el respeto de personalidades originales y “sagradas”. La diversidad de los principios movilizados conduce pues a los actores hacia los conflictos y hacia los arreglos locales,⁵² porque ya no es posible “arbitrar en el centro”, enunciar un conjunto de principios no contradictorios. Cada uno queda invitado a construir sus propias jerarquías, sus propios arreglos, en función de aquello que percibe de su alrededor –alumnos, padres y colegas– y de las reglas que se ha fijado a sí mismo.

El estallido de las referencias educativas aparece tanto más profundo cuanto que no se cristaliza en un juego de estratificaciones políticas o sindicales. Las elecciones educativas no se inscriben en las formas actuales del debate político, lo que explica quizás el sentimiento de parálisis política que se puede observar hoy en el dominio de la educación, y también el sentimiento de crisis difusa experimentado por los actores que no logran elegir sin renunciar en un universo de valores que no ofrece unidad y reconciliaciones posibles. Desde este punto de vista, la diversificación de los valores educativos supera ampliamente el mero campo escolar, inscribiéndose en el agotamiento de la idea misma de “sociedad”: la “sociedad” ya no es percibida como un sistema en el cual los valores centrales son institu-

52. J.-L. Derouet, *École et Justice*, cit.

cionalizados por algunos aparatos, sino como conjuntos más aleatorios de relaciones sociales y de experiencias individuales.

La organización desestabilizada

El cuadro administrativo global de la educación nacional ha permanecido sólido y homogéneo, habiendo sabido absorber las olas de la masificación sin reformas espectaculares. Los diversos cuadros han sido mantenidos en la enseñanza elemental, en el colegio, en el liceo y en la enseñanza profesional. No es en este nivel donde la organización escolar ha sido sensiblemente transformada por la masificación, sino en sus redes más apretadas: las de las formaciones y relaciones pedagógicas mismas.

En la medida en que la masificación ha provocado una fuerte diversificación de redes y de ofertas, en la medida también en que las finalidades educativas son múltiples y a menudo poco conciliables, la organización pedagógica se encuentra desestabilizada, provocando un sentimiento de crisis endémica. La imagen dominante es la de una crisis continua del sistema educativo, debida al derrumbe de las antiguas formas pedagógicas, a la "caída" de nivel, al debilitamiento del prestigio de los docentes, a la competencia de la cultura escolar y de culturas de masa más seductoras y más poderosas, a la llegada de nuevos alumnos "inadaptados"... La letanía de la crisis es larga y bien instalada en las costumbres y en el paisaje mediático; todas las reanudaciones de clases ven aparecer libros denunciando la decadencia de la escuela y, más allá, de la sociedad entera porque, en Francia, la escuela fue la nación. Este sentimiento de crisis es tan ampliamente compartido que engendra un pensamiento restaurador, representado fuertemente tanto en la izquierda como en la derecha, un pensamiento que llama al retorno hacia los principios simples de un mundo desaparecido. Es verdad que sólo los ganadores de aquel antiguo mundo acceden a una palabra pública, y que presentan su aventura personal como la historia común y como un ideal.

Pero si se debe resistir a la imagen obsesiva de una crisis, hay que admitir que la organización escolar ha cambiado totalmente de modo de regulación, en especial porque las selecciones centrales no pueden definir las conductas de cada uno de los átomos del sistema. Así sucede, por ejemplo, con la heterogeneidad de los públicos escolares prolongada en el curso de los estudios: ¿las clases heterogéneas son más eficaces y/o más justas que las clases homogéneas? En los hechos, cada establecimiento y a menudo cada maestro está obligado a responder a esta pregunta y a elaborar sus propias políticas. Esto comprende a la vez la formación de una capacidad de elección que aparta a un modelo burocrático y centralizado de decisión política y un hacerse cargo de las disposiciones de los maestros y de las demandas de los padres que chocan con las antiguas rutinas y las antiguas organizaciones. Desde hace unos quince años, el establecimiento se ve provisto de un poder de decisión y de iniciativa nuevos. Mientras un sistema malthusiano asegurando la promoción de los becarios por las vías clásicas no estaba obligado a asegurar la orientación de los alumnos, la escuela está hoy obligada a construir procedimientos de orientación teniendo en cuenta a la vez la oferta educativa, el mercado de empleo y los deseos de los alumnos y sus familias.

Hasta el mundo de los docentes ha cambiado. La feminización se ha acelerado, provocando un aumento del nivel social de maestros y, durante un largo período, una diversificación de los modos de acceso a la enseñanza por las "grandes" y las "pequeñas" puertas.⁵³ En la enseñanza profesional, el viejo acuerdo entre un público de obreros y profesores que eran ellos mismos antiguos obreros, se ha deshecho. Los alumnos están más claramente definidos por su fracaso y su orientación "negativa" que por su origen obrero únicamente, que aparece como un factor de "sobredeterminación".⁵⁴ Los nuevos profe-

53. J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un milieu de classes moyennes*, Paris, Éd. de la MSH, 1987.

54. C. Baudelot *et al.*, "Les élèves de LEP, anatomie d'une population", en *Revue française des affaires sociales*, diciembre de 1987; J. Binon y F. Œuvrard, "Comment devient-on élève de lycée professionnel?" en *Éducation et Formation*, 14, 1988; G. Moreau, *filles et garçons au lycée professionnel*, *Cahiers du LERSCO*, 15, marzo de 1994.

sores de enseñanza profesional tienen una formación superior y, además, una división sexual de trabajo se ha instaurado entre la enseñanza general feminizada y la enseñanza en talleres aún masculina.⁵⁵ Durante muchísimos años, los colegios vieron cohabitar alumnos heterogéneos y docentes igualmente heterogéneos en términos de pasado profesional, de formación, de carrera y de estatuto administrativo. En función de los discípulos, las condiciones de reclutamiento aparecen extremadamente diversas, pudiendo, en el caso de las matemáticas por ejemplo, conocer un verdadero déficit.⁵⁶ La formación de maestros y de profesores adquiere entonces una nueva importancia, porque el viejo ajuste entre las definiciones escolares y sociales de los alumnos y las de los profesores ha sido claramente sacudida. La formación se convierte en objeto de debates y de tensiones latentes, relativas a las finalidades perseguidas. El nivel científico, la didáctica, la psicología, no son solamente disciplinas necesarias, sino también maneras de definir un oficio que no puede ser conseguido solamente como la transmisión de conocimientos, sino también como la construcción de una relación pedagógica que no da más de sí cuando las relaciones de los maestros y los alumnos no descansan sobre expectativas compartidas y definiciones de roles aceptados.⁵⁷ La unidad de juicio se ha roto. Los profesores, los alumnos, la administración y los padres forman, dice J.-M. Chapoulié, un cuadro dramático en el cual cada uno se percibe como hostil a todos.⁵⁸ Los equilibrios precarios reemplazan al orden "natural" de la vida escolar.

Esta desregulación del antiguo sistema, toma formas agudas en los sectores donde la escuela ya no puede funcionar en su forma clásica. El absentismo de los maestros y de los alumnos, el desaliento de los primeros y a veces la violencia de los segun-

55. C. Aghuloni, A. Poloni, L. Tanguy, *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur: le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, Paris, GST-CNRS-Paris VII, 1988.

56. Véase S. Beaud, y F. Weber, "Des professeurs et leurs métiers", *Critiques sociales*, 3, 4, 1992.

57. Véase M. Develay, *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF, 1994.

58. J.-M. Chapoulié, *Les Professeurs de l'enseignement secondaires*, cit.

dos, ponen en evidencia el agotamiento de una cultura y de una organización escolares, cuya extensión a todos los niveles se creyó durante largo tiempo sinónimo de justicia, de progreso y de expansión individual. Ahora bien, fuerza es constatar que esta creencia se agota, que muchos alumnos resisten a la influencia de una escuela que largo tiempo se pensó como liberadora. La creación de políticas específicas de discriminación positiva, como la política de ZEP, indica, pese a la modestia de las iniciativas tomadas, que la universalidad de la forma escolar, que la igualdad de trato, no están ya necesariamente identificadas con la justicia, y que una inflexión nueva de la historia escolar está en juego.

La institución, el rol y la experiencia

En términos sociológicos, la escuela republicana puede ser descrita como una institución. Las diversas "funciones" de la escuela están claramente ajustadas y la institución se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar "personalidades sociales". Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cuelean y se desvelan las personalidades de los individuos. El individuo de esta institución es menos definido por su originalidad o sus particularidades, que por la autonomía de que da pruebas liberándose de una forma escolar cuyos principios esenciales ha hecho suyos. El individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza de su integración social, es decir de su interiorización de la sociedad. Y si la educación se libera, es porque funda esta personalidad social sobre los valores universales de la razón y del conocimiento. Si el niño obedece al adulto "naturalmente", el alumno obedece al maestro porque el conocimiento lo libera y a su vez lo hace crecer.

El funcionamiento de la escuela sobre el modo de una institución, que aquí no es evidentemente un modelo normativo, exige algunos prerequisites: un ajuste previo de los públicos escolares y de los maestros, la afirmación explícita de un principio educativo central, y la construcción de una distancia cordada entre la cultura escolar y la cultura civil. Estas condiciones, que fueron las de la escuela republicana, no se establecen hoy con la misma certidumbre. La masificación escolar quiebra el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos. Está también asociada a una diversificación de los objetos educativos. En fin, la masificación debilita las barreras entre la escuela y su entorno por la exigencia de utilidad social de los diplomas y por el peso de una cultura juvenil de masas. En este nuevo contexto, la escuela ya no puede ser percibida como una institución en el sentido que hemos evocado. De la misma manera, el establecimiento escolar ya no es solamente el eslabón de una cadena burocrática: está obligado a construir una "política" ajustando las prácticas de los docentes y de los alumnos y dándoles un cierto dominio de su entorno. La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra.⁵⁹ En este universo diversificado, los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. No les basta con desempeñar un rol porque éste ya no permite actuar eficazmente o manejar las relaciones a los otros. Así, en una relación escolar desregulada, el maestro debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. La misma observación vale para los alumnos. Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil

59. H. Mintzberg, *Structure et Dynamique des organisations*, Paris, Economica, 1982.

que recorta ampliamente al de la escuela... La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares.⁶⁰

La desregulación de la institución no es la anarquía o el simple encuentro aleatorio de individuos sino que su conocimiento implica un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores que construyen la escuela al construir su experiencia. Evidentemente, esta desregulación no tiene el mismo peso en todos los sectores del sistema escolar. Es netamente más sensible en el colegio y en el liceo que en la escuela elemental, donde la forma tradicional se mantiene más claramente; también está más presente en los sectores donde se concentran los públicos nuevos, que en aquellos donde la elite escolar y social ha logrado mantener una forma institucional de la cual los otros están desprovistos.

No obstante, el peso de la historia, con el correr de los años se ha formado otra escuela, una escuela que no se puede observar solamente a la luz del pasado sin correr el riesgo de describir una larga crisis. Aunque nada no sea nunca radicalmente nuevo, pues esta escuela supo acoger y formar millones de nuevos alumnos en el seno de un cuadro que no se ha transformado totalmente, sigue siendo verdad que el funcionamiento de una institución fuertemente regulada se ha transformado poco a poco y que reclama otras teorías sociológicas y otros modos de análisis para ser comprendido. La experiencia de los actores ha sido profundamente trastornada y, si se quiere conocer lo que fabrica esta nueva escuela, cómo socializa a los niños y a los adolescentes, mientras su influencia se acrecienta, es necesario también plantearle nuevas preguntas o, más bien, plantearle de otro modo las preguntas clásicas de la sociología de la educación.

60. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

Decir que la escuela es una institución de socialización, parece a la vez evidente y vago. No hace falta decir que la escuela no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, y de construir así un tipo de actor conforme a las expectativas sociales bajo el doble aspecto de las posiciones que deberán ocupar los niños, y los “valores generales” a los cuales los individuos deberán conformarse. La escuela es definida por su capacidad de inculcar una cultura y disposiciones que los alumnos interiorizan. Este proceso parece funcionar tan bien por sí mismo que, muy a menudo, la sociología de la educación se limita a tratar de la socialización por el estudio y el análisis de los currículos, de los contenidos implícitos y explícitos de los programas que los alumnos deben adquirir. La sociología de la socialización es entonces concebida como el estudio de la transmisión de lo social, conduciendo a privilegiar la unidad del actor y del sistema, y la unicidad del uno y del otro.⁶¹

Pero al mismo tiempo esta representación de la escuela permanece vaga en la medida en que no dice nada del proceso mismo de socialización y, más todavía, de la actividad de los actores que son también los autores de su propia socialización, como lo subraya justamente C. Dubar en su presentación de los trabajos “clásicos” sobre la cuestión.⁶² En efecto, la socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una flexibilidad. Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor

61. Que esta representación sea conformista o crítica, que subraye o no la violencia simbólica de este mecanismo, no cambia en mucho la representación del proceso mismo de socialización.

62. C. Dubar, *La Socialisation*, París, A. Colin, 1991. Se puede también consultar a A. Perveron, *La Socialisation politique*, París, A. Colin, 1993.

social sino que es también un sujeto: la formación de este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un *clonage*.

Mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y de valores. Así fue considerada por la sociología clásica, la que postulaba la identidad del actor y del sistema. Pero si se admite que la integración de las diversas “funciones” de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes.

Socialización, integración e individuo

Entre el actor y el sistema: la inculcación. La noción de socialización ocupa un lugar central en la sociología clásica, en la medida en que esta tradición descansa sobre la afirmación de la identidad del actor y del sistema.⁶³ En efecto, la sociología clásica puede aparecer como una respuesta, entre otras posibles, al problema de la naturaleza del orden social formulado por Hobbes. Esta respuesta afirma que el orden se produce por el ajuste de acciones individuales surgidas de la socialización

63. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

común de los actores. El orden social no resulta ni del estado de naturaleza, ni del contrato voluntario, sino de su interiorización por los individuos. Así, el actor y el sistema no son sino dos caras de la misma realidad, siendo la acción social común a los individuos y a la sociedad. Las dimensiones esenciales de la acción se encuentran a la vez en la subjetividad del actor y en la objetividad del sistema.

Central, la noción de socialización es a la vez pensada como una causa y como un efecto, como un objeto a explicar por lo social y como una explicación de ese social. Las conductas son explicadas por la socialización de los actores, por la realización de esquemas y de modelos interiorizados, que deben, a su vez, ser explicados por la naturaleza de una sociedad producida por la acción socializada. Es verdad que se puede temer a veces que quede presa en razonamientos circulares según el hecho de que la socialización aparece como el mediador esencial del actor y del sistema. La noción de *hábitus*, tal como fue construida por P. Bourdieu, sólo puede ser concebida como una elaboración teórica extremadamente sofisticada de esta concepción de la socialización, en la medida en que ella presenta una fase de subjetivación de la objetividad, de condicionamiento, y otra definida como la capacidad de objetivar estas disposiciones subjetivas en diversas prácticas.⁶⁴ Esta noción apunta a cruzar como en el juego de los reflejos de espejos frente a frente, el objetivo de la sociedad y la subjetividad del actor. Aunque la socialización sea concebida como una aculturación, lo más a menudo es percibida como un mecanismo "natural" en la medida en que la verdadera naturaleza humana es de ser social, conforme a la antropología latente de las *Reglas del método sociológico*. También las diferencias entre los hombres son diferencias de socialización, y una parte considerable de la literatura relativa a la socialización es de naturaleza "culturalista". Pone en relación cultura y personalidad, menos para desentrañar los mecanismos de la socialización que para

64. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, París, Éd. de Minuit, 1980.

subrayar la diversidad de las culturas y de las personalidades sociales. El cara a cara del individuo y de la sociedad es rechazado en nombre de la afirmación según la cual el individuo es la sociedad en la cual vive. Y son los antropólogos quienes más han investigado el estudio de la socialización mostrando cómo cada sociedad fabrica un tipo de individuo, un tipo de personalidad básica, llegando hasta cuestionar la misma idea de mecanismos universales de formación de la personalidad. Si todos otorgan a la primera infancia un rol mayor en el control y la transformación de los instintos, algunos, como Kardiner, insisten acerca de la absoluta plasticidad de los hombres rechazando, por ejemplo, el postulado de la universalidad del complejo de Edipo.⁶⁵ Si es cierto que en este tipo de acercamiento el individuo interioriza el conjunto de su cultura, son más las diferencias culturales que plantean un problema que el proceso mismo de socialización; el niño se deja condicionar y adopta el punto de vista que le es ofrecido.

Una gran parte de la sociología de la educación adopta esta perspectiva de modo más o menos explícito, consagrándose a la medida de los distanciamientos y de las tensiones nacidos del encuentro de la socialización familiar y de la socialización escolar.⁶⁶ El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de dos culturas, escolar y familiar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera. Así, el éxito o el fracaso, esenciales en la experiencia escolar, son interpretados en términos de desviaciones de socialización, y la noción de "violencia simbólica" designa esta distancia y los vínculos de dominación de las culturas presentes. Los unos triunfan porque su socialización primaria, especialmente el acceso al lenguaje, concuerda

65. A. Kardiner, *L'Individu et sa société* (1939), París, Gallimard, 1969; R. Benedict, *Échantillons de civilisation* (1935), París, Gallimard, 1950; R. Linton, *De l'homme* (1945), París, Éd. de Minuit, 1968.

66. P. Berger y T. Luckman, *La Construction sociale de la réalité*, París, Méridiens-Klincksieck, 1986.

con los modelos escolares, mientras que los otros fracasan porque la dualidad de las socializaciones es más pronunciada y porque la fatalidad de esta dualidad participa, ella misma, de esta socialización.⁶⁷ Pero aun aquí, la socialización es un proceso "natural" y la sociología que se inscribe en esta perspectiva se preocupa menos de los procesos de socialización en sí mismos, que de los modelos culturales y las técnicas educativas que los determinan. El individuo no es el actor de su socialización, es una cera maleable en la cual la sociedad imprime sus expectativas y sus modelos; en ese sentido, es una sociología "a-psicológica". La personalidad no es sino una especie de modelo social interiorizado, el actor es un personaje que no puede experimentar distancia entre su subjetividad y su papel. Si hay distancia, no es sino la de la confrontación entre dos pruebas de socialización.

Filogénesis y socialización. Esta crítica no hace justicia a toda una parte de la tradición de la "paideia funcionalista" que se ha articulado como una teoría de la filogénesis, de la formación de la personalidad, esforzándose por dar cuenta de la emergencia de un yo autónomo. Por una parte la identidad del actor y del sistema ha sido analíticamente reforzada por la afirmación de un postulado de homología genética del actor y del sistema, por otra parte el proceso de socialización ha sido considerado como un problema y no solamente como un dato, pues debe dar cuenta de la doble naturaleza paradójica de la socialización: la formación de un actor social y la de un sujeto autónomo en el centro de la representación de la modernidad.

Al respecto el pensamiento de Durkheim es ejemplar. Por un lado, define la educación como una socialización absoluta, como una "conversión", la formación de un cierto "hábito de nuestro ser moral". Es la "constitución de un estado interior y profundo que orienta al individuo en un sentido definido por

67. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproducción. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.

toda la vida [...]. Porque una escuela no es solamente un local donde un maestro enseña, es un ser moral, un medio moral impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un medio que envuelve tanto al maestro como al alumno".⁶⁸ La acción de la educación es tanto más total cuando que sin ella, la naturaleza humana sería llevada hacia la muerte por la infinidad del deseo y de las pulsiones, pues ninguna moral, ninguna conciencia individual preexisten en lo social. Pero justamente para Durkheim el proyecto de la socialización en las sociedades modernas no es sólo crear un conformismo ciego, una sumisión a la presión; debe también engendrar una conciencia moral propia, debe construir un individuo tanto más autónomo cuanto que es capaz de dominarse a sí mismo. La historia de la socialización de los individuos tampoco puede limitarse sólo a la sumisión del niño al adulto o al maestro, sumisión que revelaría, según Durkheim, la "hipnosis": "El niño se encuentra en un estado de pasividad comparable a aquel donde el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado".⁶⁹ La construcción de un sentimiento moral autónomo es idéntica al recorrido que conduce de la sumisión de todos a la ley, que caracteriza las formas de solidaridad mecánica, a la conciencia más individual reclamada por las sociedades cuya solidaridad orgánica reposa sobre un principio de diferenciación. El niño es sujeto de la solidaridad mecánica porque está socializado en la familia, "donde el sentimiento de solidaridad resulta de los vínculos de consanguinidad, de las afinidades morales que son sus consecuencias, reforzadas por un contacto íntimo y consciente con todas las conciencias asociadas por una penetración mutua de su existencia".⁷⁰ El niño está naturalmente sometido a la autoridad, no se separa de ella, del mismo modo que el "primitivo" dependería totalmente de su sociedad. Al diversificar las experiencias, las relaciones y los universos de referencias, la socialización hace entrar al niño en el mundo más amplio y más com-

68. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

69. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1968, pág. 54.

70. E. Durkheim, *L'Éducation morale*, Paris, PUF, 1963, pág. 195.

plejo de la "gran sociedad", y le permite adquirir una conciencia moral más autónoma, es decir una moral de intención, aun si el imperativo moral a lograr sea enteramente social. La organización de la escolaridad asegura este pasaje de la imitación –que es más bien una identificación– hacia una cooperación asegurada por la multiplicación de los intercambios con camaradas y profesores, que reemplazan al maestro único. Se pasa así de la obligación a la cooperación, de la moral como sumisión a la autoridad, a la moral como actividad del individuo que puede ser crítico con la moral conformista.⁷¹

Se sabe que en *Le jugement moral chez l'enfant*, Piaget ha prolongado y desarrollado el pensamiento de Durkheim, asegurándole así una base psicológica mucho más elaborada.⁷² A lo largo de los diversos estadios de su desarrollo el individuo articula dos procesos complementarios, el de la asimilación –que consiste en incorporar modelos ya constituidos–, y el de la adaptación –que apunta a ajustar esos modelos en función de situaciones y de personas–. Los estadios de su desarrollo conducen al individuo del egocentrismo a la cooperación, y de una moral conformista en la cual la autoridad es justa, a una ética más personal en la cual la moral se despega de la autoridad. Es en la dialéctica de las relaciones "sometidas" a los adultos y las relaciones "democráticas" de los grupos de pares donde se articulan estas dos morales, haciendo del actor social un ser moral autónomo en la medida en que los valores se separan, poco a poco, de la autoridad y de la presión del grupo. En este sentido la educación no es sólo conformista, sino que también constituye un sujeto moral y hace posible una distancia de sí. La socialización es un proceso en el cual alternan los estados de equilibrio y las crisis y donde se mezclan mecanismos cognoscitivos en un modelo psicosociológico. Como en Durkheim,

71. Se encontrará –no sin razón– que esta lectura de Durkheim es particularmente optimista e "individualista", porque es verdad que el hilo natural de su pensamiento lo conduce hacia una concepción más pesimista del individualismo. Pero, pese a todo, Durkheim se plantea el problema de la autonomía de la moral individual y, en este sentido, sigue vinculado a las Luces.
72. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, París, PUF, 1969.

el pasaje de la asimilación a la adaptación está estrechamente asociado a la transformación de las mismas formas escolares, evolucionando de la autoridad del maestro a la autonomía creciente del grupo clase y a la influencia de la comunidad juvenil.

Situándose en otro universo intelectual y psicológico puesto que se trata de psicoanálisis, T. Parsons propone, también él, una teoría de la socialización que no es reductible a un fenómeno de inculcación y de imitación, y que deja una parte a la autonomía del actor, siempre subrayando la homología formal del sistema social y de la personalidad.⁷³ El modelo genético freudiano de los estadios del desarrollo de la personalidad, es interpretado como una teoría de la adquisición progresiva de las cuatro dimensiones fundamentales de todo sistema de acción. El subsistema de la personalidad es formalmente "idéntico" al sistema general de la acción. De la primera infancia a la adolescencia el individuo adquiere, a medida que se desarrolla su personalidad, una capacidad de integración, una cierta estabilidad normativa, una capacidad de adaptación y una interiorización de los valores desprendida de la identificación con las personas que las encarnan. Como hace notar T. Parsons al estudiar las relaciones en la clase escolar, el alumno adquiere una autonomía pasando de la identificación con el maestro a la identificación con los valores a los cuales se identifica el profesor. Después logra administrar la doble fidelidad al maestro y a sus camaradas, a la autoridad y a la cooperación.⁷⁴

Estas teorías de la socialización no son sólo teorías de la programación de las conductas y de las representaciones. Son también sociologías de la educación pues no apuntan solamente a poner en evidencia la reproducción de normas y de posiciones sociales. Participan también de un cierto "encantamiento" de la sociología clásica, y de las concepciones humanistas de la educación tendentes a construir un actor a la vez integra-

73. T. Parsons, R.F. Bales, *Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955. Véase también la presentación de C. Dubar, *La socialisation*, cit.

74. T. Parsons, "The School Class as Social System", en *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959.

do y autónomo. Ven en la organización misma de la escolaridad –especialmente en la tensión entre la identificación con la autoridad y la identificación con el grupo de iguales formado por niños o adolescentes– la condición de la emergencia de un sujeto.

La socialización de los individuos. Las teorías de la socialización que acabamos de evocar, pueden parecer más o menos convincentes, pero no es ése nuestro propósito. Porque lo que se debe subrayar primero es su tentativa de hacer del individuo un actor plenamente socializado, llevando muy adelante el esfuerzo en Durkheim y en Parsons, y también su voluntad de hacer de ese actor un individuo, no un clon sino un sujeto. En este aspecto, estas sociologías no son reductibles a simples teorías de la programación, y participan de un proyecto moral esforzándose por conciliar la necesidad del sistema y la libertad –aunque sea limitada– de los individuos. De modo que no sería justo considerarlas como teorías “holistas” o “hipersocializadas” de la acción.

Este programa moral es particularmente claro en dos actores tan diferentes como N. Elias y G.H. Mead. N. Elias concibe la socialización como la constitución de individuos a medida que se cumple el proceso de “civilización”.⁷⁵ La civilización hace pasar a los actores de una socialización fundada en el control social externo, el peso de la moral común y la mirada de los demás, a una fuerte interiorización de ese control en el cual el individuo está obligado a convertirse en su propia referencia, está obligado a ser libre. Al surgir de este proceso de socialización, el individuo percibe las reglas sociales como su obra, como los principios a partir de los cuales construye un *Moi* autónomo y una vida íntima “auténtica”. El individuo se ubica directamente bajo la mirada de una regla interiorizada, de un *self-control* que engendra una conciencia autónoma. El dominio de su propia vida interior se convierte en el principio de for-

75. N. Elias, *La Société des individus*, París, Fayard, 1991.

mación de los individuos y el modo de regulación de la vida colectiva. Aunque sea monista en su principio, dado que es enteramente integración de lo social, la socialización produce un dualismo psíquico y filosófico por el triunfo del autocontrol sobre el control social directo. Es la represión de los instintos provocada por la socialización lo que crea un mundo íntimo, una parte individual, una conciencia de sí frente a la cual el mundo aparece como un “paisaje”. Aun plenamente socializado, el actor se experimenta a sí mismo como no social, como “propietario de sí mismo”, capaz de oponer la sinceridad de sus emociones y la seguridad de sus juicios al artificio de las conductas del antiguo mundo, sometidas a la “faz”⁷⁶ y a la mirada de otros. Siguiendo un hilo de razonamiento distinto del de Weber, N. Elias recupera algunos de los rasgos del sujeto de la Reforma, el que escapa a la mirada de la Iglesia para ubicarse directamente bajo la mirada de Dios, con el fin de lograr su salud sólo por la prueba de su autenticidad y de su libertad. Aun en este punto, la socialización es madre de la conformidad y de la conciencia individual, porque está incluida en el movimiento mismo de la modernidad y de la formación de sujetos autónomos. Esto invita a distinguir socialización de educación, socialización de formación de un sujeto. Más exactamente: la socialización supone la emergencia de un sujeto.

El razonamiento de G.H. Mead es muy diferente, pero propone también un doble rostro de la socialización a través de la distinción entre el *Moi* y el Yo.⁷⁷ El tema de la interiorización ocupa aquí menos lugar que el de la interacción. Del gesto al lenguaje, las relaciones sociales conducen al individuo a adoptar las actitudes de otro. El actor se adapta a las expectativas de los otros según un esquema de comportamiento, pero com-

76. Se utilizará el *Moi* en francés para evitar confusiones con el *Je*. Ambas expresiones se traducirían como “yo”. Pero el *Moi* (Lacan) es el *yo* en función de *Otro*: nadie es en sí mismo salvo si no lo reconoce el Otro (Gran Otro, Madre). En esta medida el *Moi* nunca alcanzaría el grado de autonomía del *Yo*, es decir la capacidad de enunciarse a sí mismo. El *Moi* depende siempre de la culturación, del reconocimiento ajeno. (*N. del T.*)

77. G.H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, París, PUF, 1963. Véase también la notable presentación de J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, París, Fayard, 1987, t. II.

prende también la significación del lenguaje y de los gestos; la socialización es el producto de las comunicaciones en las cuales está involucrado el individuo. El niño adopta diversos roles, entre ellos los de los padres, "jugando" y dialogando con ellos, ubicándose en su punto de vista. Interioriza las relaciones con los diversos prójimos disponibles. En la escuela especialmente, *los demás* no están formados por una serie de roles distintos, sino que son un conjunto más abstracto regido por las reglas que el niño debe conocer y adoptar. Es un *los demás* generalizado, un punto de vista global confiriendo una cierta unidad al *Mí mismo* y el acceso a una identidad más amplia y a razonamientos que implican una capacidad de anticipación y de estrategia. Así se constituyen diversos *Moi* como otros tantos roles interiorizados en las oscilaciones del *game* y del *play*, del juego construido al juego de imitación. El tránsito a una conciencia autónoma, la de un *Yo*, aparece cuando el individuo adopta un punto de vista más amplio y más específico, según su capacidad de administrar la heterogeneidad de los diversos *Moi*. Se crea un desdoblamiento entre el Espíritu de grupo y el *Yo*, que procede a un distanciamiento de sí mismo y descansa así sobre una capacidad moral de unificar la experiencia y las relaciones, y de escapar al estallido de los múltiples *Moi* asociados a la división del trabajo moderno. Mientras que la comunidad sólo produce muchos *Moi*, la sociedad implica la adaptación de un punto de vista distanciado y consciente, un punto de vista ético capaz de asegurar la distancia entre los *Moi* y el *Yo*. La socialización no es, entonces, una simple programación de conductas y de actitudes, pues en las sociedades complejas, como la que N. Elias entiende como "civilización", produce la emergencia de un *Yo* íntimo y tanto más "auténtico" en cuanto es definido por referencias morales "universales".

Institución, rol e individuo. Todas las teorías de la socialización que acabamos de evocar son extremadamente diferentes, en especial en cuanto adoptan o no el proyecto de la modernidad, concebido como la emergencia de un individuo a la vez

socializado y autónomo. Pero tanto si se trata de puras teorías críticas y de inculcación, como si se trata también de teorías de la educación con una idea acerca del sujeto, más allá del condicionamiento de las conductas y de las personalidades, todas comparten —con la notable excepción no obstante de G.H. Mead—, ciertas representaciones de la sociedad y de las instituciones que hoy no parecen totalmente aceptables.⁷⁸

La primera de ellas apunta a la idea misma de sociedad, considerada como una forma de integración más o menos funcional de una cultura, de un sistema económico y de un sistema político. Así, en "realidad" la "sociedad" es un estado nacional que aparece como la encarnación histórica natural de las sociedades modernas. Desde este punto de vista, la representación de la sociedad no es muy diferente según sea escrita en términos de modo de producción o de sistema de dominación porque, en todos los casos, posee un "centro", un principio regulador fundamental de su orden, ya se trate de valores como de relaciones de producción. Y es porque la sociedad es una unidad, más allá de las divisiones y de los conflictos, que llama a la socialización de un individuo susceptible de interiorizar sus principios fundamentales, siendo la unidad de su *Moi* la unidad de la sociedad misma, tal como se refracta en él.

Ahora bien, esta imagen optimista que identifica la modernidad con el doble movimiento de diferenciación y de integración personal, está lejos de aparecer hoy como evidente. Son posibles varias interpretaciones culminando todas en la dislocación de la idea de "sociedad". Una de ellas, la de D. Bell, observa que la unidad de las lógicas de la acción, que estuvo en el principio de la formación de las sociedades industriales, deja su lugar a una diversificación de las culturas y de los registros de la acción en las sociedades postindustriales.⁷⁹ A la antigua integración de la economía, de la cultura y de la política, se yuxtaponen la especificidad de esas diversas esferas de acción. La

78. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

79. D. Bell, *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF, 1978.

cultura moderna valora al individualismo y a la expresión de sí, el derecho inalienable de afirmar una especificidad personal, sexual, étnica, moral... terminando así por hacer posible a todos la vocación moderna del arte como manifestación de una personalidad y de un momento únicos. Despegada de los fundamentos religiosos del ascetismo, la actividad económica moviliza una pura racionalidad instrumental; el mercado prima sobre el espíritu del capitalismo y se desprende completamente de la definición cultural del sujeto. En fin, la vida política sería dominada sólo por la búsqueda de poder. En pocas palabras: la "guerra de los dioses" domina las actividades humanas, y el individuo ya no se encuentra en condiciones de construir la unidad de un mundo que éste no es capaz de ofrecerle. Por otros caminos, y mucho más cerca del pesimismo weberiano, J. Habermas participa también de la constatación entre la separación del sistema y del "mundo vivido", entre la objetividad y la subjetividad.⁸⁰ De este modo, salvo el ser pura alienación, la socialización no puede concebirse ya como la interiorización de la unidad de un mundo. El actor y el sistema ya no son totalmente adecuados, y la individualización no puede considerarse como la prolongación "natural" de la socialización, como en el momento en que el actor podía pensar en transformar en reglas éticas las normas de la vida común de una sociedad moderna, que llevase en el fondo de sí misma el reino de la Razón. Es en un movimiento relativamente cercano, concerniente a las representaciones de la declinación de la idea de sociedad, donde se inscribe A. Touraine mostrando cómo la modernidad estuvo siempre desgarrada entre la afirmación de un sujeto y la imagen de una sociedad funcional, percibida como un orden "natural".⁸¹

Esto se refiere no sólo a apartar la idea de sujeto histórico, sino también a poner en el centro de la experiencia moderna la fractura entre el actor, cada vez más "subjetivo", y el sistema, cada vez más "racional e instrumental".

80. J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, cit.

81. A. Touraine, *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, 1992.

Todas estas teorías reclaman respuestas muy distintas: el retorno de lo religioso, una ética racional de la comunicación o el desarrollo de movimientos sociales... Pero tampoco es éste nuestro propósito, pues nos basta con reconocer que es imposible otorgar alguna parte de verdad a estas representaciones sin deducir de ellas que las modalidades habituales de la socialización están profundamente afectadas. ¿Es que los actores pueden interiorizar bien cuando no viven ya en una "sociedad" en el sentido clásico del término, cuando se ven confrontados con una heterogeneidad profunda de los registros culturales y de las esferas de acción? Más precisamente: el problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad. Éste es el objeto de una sociología de la experiencia.

Las teorías clásicas de la "socialización" llegan al tema de las instituciones, es decir organizaciones susceptibles de ofrecer un agenciamiento de roles estables, permitiendo a los actores interiorizar las normas y luego, a través de ellas, los valores que las subtienden. Así fueron percibidas largo tiempo la escuela y la familia. En lo que concierne a la familia, los trabajos sociológicos recientes nos han despegado poco a poco de aquella imagen de la institución familiar.⁸² Y esto por dos razones esenciales. La primera se refiere a la diversidad de "formas" de familia junto a la familia mononuclear moderna. La segunda, más fundamental, se refiere a que la familia aparece más como el producto de "arreglos" sucesivos en el interior de la pareja y de las generaciones —un intercambio inestable de sentimientos y de intereses—, que como la realización de un modelo institucional por intermedio del cual se transmitirán modelos de identificación, ellos mismos estables. Esto no quiere decir que la familia desaparezca o que deje de desempeñar un rol esencial en la socialización, sino, simplemente, que ese rol no es ya exactamente el de una institución, porque la economía de los inter-

82. Se trata especialmente de los trabajos de F. de Singly, *Fortune et infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987; (ed.). *La Famille, L'État et les savoirs*, Paris, La Découverte, 1991; y de J.-C. Kaufmann, *La Trame conjugale*, Paris, Nathan, 1992.

cambios entre los individuos sostiene más la institución que lo que ésta sostiene la estructura.

La misma observación es aun más clara en lo que concierne a la escuela. La institución escolar ha sido profundamente transformada por la masificación, que ha trastornado los antiguos modos de regulación en razón del desarrollo de una lógica de "mercado" y de competencia escolar, hasta en los mecanismos más finos de la vida de la escuela. Los acuerdos tácitos y vinculados a las ofertas pedagógicas con los públicos involucrados, ya no parecen tampoco sólidos. Resultan ampliamente discutidos en los sectores donde aparecen nuevos públicos. Por otra parte, las finalidades de la enseñanza se han diversificado ampliamente. Esto no es nuevo pero, sobre todo, estas finalidades no se presentan según una jerarquía estable y no problemática para los docentes y los establecimientos encargados de cumplirlas. Sin duda la burocracia escolar conserva su influencia, pero sería un contrasentido sociológico confundirla con una institución, porque las situaciones escolares se diversifican y se fraccionan en perjuicio de la unidad de reglas formales. Más concretamente: el tema de la institución significaba que el niño podía "elevarse" hacia los valores asumiendo los conocimientos, por la adquisición de un rol de alumno y, al final del recorrido, por la superación de ese rol. Ahora bien: ¿qué pasa con esta representación cuando la vida y la cultura infantiles y de adolescentes se ven reconocidas y legitimadas en el seno mismo del aparato escolar, pero separadas de su acción pedagógica? ¿Qué pasa también con esta representación cuando el cálculo de utilidad preside las "elecciones" escolares y cuando los niños y los adolescentes están ampliamente sometidos a la acción socializadora de la cultura de masas? También aquí esta constatación no significa que la escuela sea un mercado o una serie de encuentros aleatorios entre los maestros y los alumnos, y que no sea un aparato de socialización. Se trata simplemente de que el tema de la institución ya no es un obstáculo para la reflexión: es un útil eficaz para comprender el modo en que la escuela socializa y educa a las nuevas generaciones.

Estas observaciones deben situarse en un cuadro intelectual más amplio: el de la larga declinación de la representación de la organización como conjunto funcional de roles. De J.G. March y H.A. Simon hasta E. Friedberg, pasando por M. Crozier y H. Mintzbert, hemos asistido a la deconstrucción metódica y cada vez más radical de la idea de organización, en favor de la de acción organizada.⁸³ La organización ya no es percibida como una "institución" sometida a las exigencias funcionales rígidas y conducidas por valores centrales, sino que poco a poco se la concibe como un "sistema emergente" en el cual los actores construyen, simultáneamente, elecciones guiadas por una racionalidad limitada, y modos de regulación que son ajustes parciales. Dicho de otro modo: contrariamente a la institución, la organización no produce sus valores y sus reglas sino que más bien los elabora. Esta imagen se ha tornado ahora lo bastante trivial como para que estemos en condiciones de imaginar sus consecuencias en términos de socialización. La primera de ellas es que el aprendizaje esencial concierne a la capacidad de juzgar aquello que los trabajos de inspiración etnometodológica han comenzado a analizar en el dominio de la sociología de la educación (véase cap. 11).

La imagen tan positiva del individuo como sujeto autónomo y auténtico porque ha hecho plenamente suyas las reglas morales, en la modernidad participa de la convergencia de varias tradiciones surgidas del humanismo, del espíritu de la Reforma y del de las Luces. Esta representación del individuo se debilita con los golpes de una doble crítica, cuando las sociedades modernas parecen perder confianza en los valores de la modernidad. Por toda una serie de corrientes críticas, especialmente aquellas que conciben la socialización como una programación, el individuo es una ilusión, y de las más peligrosas, pues implica un auto-engeguamiento sobre la naturaleza de

83. L.M. Crozier y E. Friedberg, *L'Acteur et le Système*, París, Ed. du Seuil, 1977; E. Friedberg, *Le Pouvoir et la règle*, París, Ed. du Seuil, 1993; H. Mintzberg, *Structures et Dynamiques des organisations*, cit.; J.G. March y H.A. Simon, *Les Organisations*, París, Dunos, 1991 (prefacio de M. Crozier).

los mecanismos de formación de las prácticas y de las identidades. El inconsciente y el no consciente son reyes. La idea del sujeto, por lo que implica de introspección y de dominio de sí bajo el pretexto de la autodeterminación, no es sino autorrepresión, interiorización del poder, estadio último del “enderezamiento”. Las instituciones de socialización, entre ellas la escuela, se convierten en aparatos de control, máquinas para reproducir las posiciones sociales y los individuos que las ocupan, para desarrollar cadenas infinitas de poder. Aunque este tipo de representación —que dominó la sociología crítica y una gran parte de la sociología académica en la Francia de los años setenta— está hoy en retirada, aunque hoy el Foucault de los últimos años, el de *la inquietud de sí*, tienda a alejarnos de aquel de *vigilar y castigar*, esto no impide que ya no pueda adherirse, sin temor de ser ingenuos, al discurso educativo de la promoción del individuo.⁸⁴

De manera opuesta y complementaria, un conjunto de corrientes críticas, surgidas a menudo de las teorías de la sociedad de masas, muestran cómo la figura del individuo “introducido”, el de las sociedades industriales nacientes y del encuentro del alma y de la persona, de la fe y de la economía, no ha cesado de degradarse en el nombre mismo de los valores individualistas de consumo.⁸⁵ El individualismo ético se habría escindido entre un utilitarismo sin principios y un narcisismo vacío y complaciente, donde la “interioridad” del individuo no sería plena sino por los mensajes publicitarios. En este caso, la llamada al individuo no sería sino otra forma de disciplinamiento, una socialización suave en una sociedad ya no identificada con un orden de dominación, sino reducida a los flujos

84. M. Foucault, *Surveiller et Punir, Naissance de la Prison*, París, Gallimard, 1975; *Histoire de la sexualité*, t. III, *Le Souci de soi*, París, Gallimard, 1984. (*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1976), (*Historia de la sexualidad*, t. 3: *La inquietud de sí*, México, Siglo XXI, 1987).

85. Véase entre otros: C. Lasch, *Le Complexe de Narcisse*, París, R. Lafont, 1980; D. Riesman, *La Foule solitaire* (1950), París, Arthaud, 1964; R. Sennet, *Les Tyrannies de l'intimité*, París, Ed. du Seuil, 1979. Para una presentación no crítica, véase G. Lipovsky, *L'Ère du vide*, París, Gallimard, 1983.

del mercado. Instrumentalizado, el sistema escolar sería tan sólo un mercado entre otros.

Estas dos críticas de la imagen del individuo no pueden ser ignoradas. De todos modos, aunque debamos rechazar a ambas, no nos dejan indemnes y conducen, ellas también, a plantear el problema de la socialización y de la individualización en términos sensiblemente diferentes de los de la sociología clásica. Lo que está en discusión no es tanto el juicio moral que se ejerce sobre la categoría de individuo, como la definición misma del sujeto individual. Es la naturaleza de este vínculo lo que está en el centro de la noción de experiencia social.

La experiencia escolar

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación.

La integración. Todo actor social está sometido a una lógica de integración social. Está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o

situaciones de su existencia. Una parte de la identidad de cada uno de nosotros está definida como la expresión subjetiva de su integración social, y cada uno de nosotros trabaja para mantenerla como un elemento esencial de su personalidad, reconstruyendo sin cesar la distancia entre un "nosotros" que es una gran parte del *Moi*, y un "otro" asignado a su diferencia. Cuando el actor se coloca en esta perspectiva de la acción, el mundo es percibido como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones sociales definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su integración. La acción y el actor son aquí los de la sociología clásica, y la socialización es concebida como la interiorización de ese orden, tanto en el plano cognoscitivo como en el normativo.

Esta lógica de la acción encierra una gran parte de la socialización y las "funciones" del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adoptando un estatus de alumno o de maestro, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistentes. Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia. Toda experiencia escolar es definida por esta lógica de la integración, por esta forma del aprendizaje de las normas propuestas, y ésta es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y como la transformación de la personalidad por esas transformaciones de roles. Esta visión no significa que la escuela sea una organización homogénea, pues la integración puede reposar sobre tensiones de pertenencias y de normas, las que distinguen al universo familiar del universo escolar, y oponen a veces el espacio de la clase al de los grupos infantiles o juveniles. Pero, en todos estos registros, la lógica de integración manda.

La estrategia. La acción social no sólo es definida en términos de integración; también es llevada por una lógica estratégi-

ca en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. En este caso, su identidad es menos forjada por lo que es que por lo que posee, menos por su grado de conformidad que por la naturaleza de sus recursos y de sus intereses. Por ejemplo: el buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquel que triunfa en un espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costes. Cuando el individuo se ubica en esta perspectiva, el conjunto social no aparece como una yuxtaposición de esferas de integración y de roles, sino como un "mercado", un espacio de competencias y de alianzas sin el cual ninguno es el rival potencial de todos. En este registro de la acción, la socialización ya no es reductible a la interiorización de un *habitus*, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias.

La lógica estratégica no puede confundirse con la de integración, pues implica objetivos diferentes y la construcción de relaciones con los demás, también ellos diferentes. Lo que es un grado de integración en un registro, deviene un recurso de acción en el otro. Además los docentes perciben espontáneamente esta diferencia cuando critican, sea el hiperconformismo de los alumnos –es decir su ausencia de manejo estratégico de los roles–, sea su instrumentalismo cínico –es decir una acción estratégica desprovista de adhesión a las normas y a los valores escolares–. La misma distinción aparece evidentemente en los alumnos que saben que una clase, por ejemplo, es un grupo de pertenencia cálido, es decir fusional, pero que es también un espacio de competencia en el cual cada uno es rival de los otros, tanto para las calificaciones como para compartir el amor del maestro. La "buena clase" asocia estos dos principios incompatibles, la "mala" oscila de un lado o del otro.

Esta lógica de la acción adquiere amplitud y autonomía cuando, con la masificación, el sistema escolar acrecienta a la

vez la diversificación y la competencia entre los establecimientos, entre las redes y los individuos. Al lado de las separaciones debidas a los niveles de integración y a las formas de socialización, están aquellos que surgen de los recursos y de las competencias estratégicas de los actores. Esta naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar está hoy tan claramente afirmada, que los debates sobre la escuela son contruidos por la tensión entre una escuela de integración y socialización, y una escuela de la diversificación y de la competencia transparente. Pero nadie puede excluir totalmente uno de los dos términos, porque la experiencia de cada uno consiste justamente en administrar esta tensión en una escuela que no es ni un puro sistema de integración ni un puro mercado.

Subjetivación. El actor social no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un "sujeto" en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto. Por largo tiempo esta definición del sujeto fue considerada como no social, "fuera del mundo" en el caso del alma o de la Razón, y si siempre se ha distinguido la socialización de la educación, es porque la educación debía construir la relación con este sujeto cultural, no pudiendo ser una simple adaptación al mundo tal cual es. Pero poco importa la naturaleza de este sujeto, su trascendencia o su inmanencia; lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma. Desde este punto de vista, la subjetivación de los individuos sólo se forma en la experiencia de la distancia entre los diversos *Moi* sociales y la imagen de un sujeto ofrecido en la religión, el arte, la ciencia, el trabajo... en pocas palabras: todas las figuras históricas disponibles.⁸⁶

Así, junto a la integración y la confrontación de estrategias, la experiencia escolar es necesariamente definida por una refe-

86. C. Taylor, *The Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

rencia a la cultura, capaz de formar un sujeto autónomo más allá de la utilidad de los roles: buen cristiano, sujeto de la razón y de la verdad objetiva, esteta, persona auténtica... Y poco importa lo "arbitrario" de estas definiciones, pues nadie puede escapar de ellas, incluso la actividad misma de la crítica de sus ilusiones, crítica que postula al menos como posible un sujeto de la verdad. Tanto se trate de la "elevación del alma" del niño o de su "floreamiento", de su "racionalidad" o de su "expresión", ninguna escuela puede evitar poner en juego una concepción de la subjetivación concebida como el núcleo de un dominio de la experiencia. También aquí esta lógica de la acción es extremadamente práctica, no sólo en los debates sobre la escuela que oponen siempre, bajo una u otra forma, socialización, educación y utilidad, sino también en la experiencia misma de los alumnos que declaran sus intereses, sus pasiones, sus entusiasmos, o por el contrario su fastidio o su disgusto por tal o cual disciplina, afirmando así una doble distancia al conformismo de la integración y de la utilidad escolar sola. Y se sabe que, para muchos alumnos, la separación de la "vocación" y de la utilidad, es decir del interés por sí y el interés social, está en el corazón de sus relaciones con el saber. Además en este hiato se forman a la vez la subjetivación y la alienación escolar, la revelación de una vocación o, por el contrario, el sentimiento de vacío y ausencia de sentido de los estudios. No se puede oponer seriamente la sospecha de los intereses o de los hábitos a la lógica de la subjetivación en la medida en que cada uno conserva, para sí mismo en todo caso, el recuerdo de cursos, de profesores o de disciplinas que lo han marcado para siempre, que lo han "convertido".

La construcción de la experiencia. La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción. Tomemos un ejemplo sumario: el de las significaciones del trabajo escolar o, más sencillamente, de las razones que conducen a un alumno a trabajar. El alumno

puede trabajar porque es así, porque ha interiorizado la obligación del trabajo escolar en su familia y en la escuela, y esto es esencial. Pero este alumno debe y puede también trabajar si es capaz de percibir la utilidad, escolar o no, de este trabajo, si está en condiciones o en posición de anticipar ganancias, lo que no recubre exactamente el primer tipo de significación. En fin, el alumno puede trabajar porque experimenta este trabajo como una forma de realización de sí, de interés intelectual. Todas estas significaciones se entremezclan y se transforman, pero no se confunden y, si cada una de ellas puede ser dada a los alumnos en función de sus posiciones escolares, es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de la socialización. El análisis de este proceso de socialización, de este trabajo de la experiencia, debe decirnos lo que "fabrica" la escuela, qué tipo de actor y qué tipo de sujeto.

Este trabajo depende de diversas variables fundamentales. La primera es de tipo diacrónico. La experiencia se transforma con el transcurso del tiempo, bajo la doble influencia de la edad y de la posición escolar. No nos corresponderá distinguir lo que surge de uno o del otro registro, de la psicogénesis y de la sociogénesis, suponiendo que esto fuera posible. Pero desde ahora se puede suponer que, en el hilo de la aventura escolar, las diversas lógicas de la acción se transforman porque los chicos crecen, pero también porque su posición en el sistema no es la misma. Los modos de integración y de disciplina evolucionan, como el lugar hecho al grupo de pares. También con el correr del tiempo la diversidad del sistema y la competencia se acentúan; el proyecto alcanza a una dimensión esencial de la experiencia, mientras no emerge con la misma claridad entre los pequeños. En fin, el vínculo subjetivo con los estudios se transforma también con la evolución de los programas, de los métodos pedagógicos y, probablemente, de la maduración cognoscitiva de los individuos. El segundo gran tipo de variables que determinan la experiencia escolar se refiere a la posición social y escolar de los alumnos. En función de su lugar en el sistema, los alumnos no están sometidos ni a los mismos programas ni

a los mismos métodos, y no disponen ciertamente de los mismos recursos estratégicos. En la medida también en que las posiciones escolares de los alumnos se inscriben en sus carreras, el pasado de cada uno de ellos debe ser considerado como un factor de determinación de esta experiencia. Se podrían considerar muchas otras variables como el sexo, la naturaleza de los establecimientos escolares, el contexto global, el estilo pedagógico de los docentes. Todas desempeñan un rol en la experiencia, pero no la agotan.

La experiencia escolar debe considerarse como determinada socialmente de manera fuerte, en la medida en que cada lógica de la acción se refiere a un modo de determinación específica: el engendramiento por la socialización, el efecto de un sistema de composición surgido de las competencias y la tensión entre la cultura y las relaciones sociales. Pero la determinación de cada una de estas lógicas no nos dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse, con más o menos resultados, como sujetos.

*

Más allá de la nostalgia y a veces de la ignorancia, si la escuela republicana aparece hoy tan a menudo como un ideal, es porque ella se constituyó como un mundo seguro. Los ideales educativos estaban claramente afirmados, la selección de públicos garantizaba una fuerte regulación de las relaciones, y la utilidad social de los diplomas sólo concernía a una escasa parte de esos públicos.

Hace tiempo que este sistema ha pasado y no debemos hacernos cargo de la crisis y la decadencia. La socialización y la formación de sujetos ya no se desarrollan en un mecanismo institucional donde los valores se convierten en roles y los roles en personalidades. Las visiones críticas de este modelo no cambian

nada del caso sustituyendo a los valores por la ideología, el poder por los roles y el control social interiorizado con la personalidad.

En concreto: son los procesos mismos de la socialización los que se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente. Esto no es una crisis sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado, y el mismo razonamiento valdría también para otras instituciones, como por ejemplo la familia. También, para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela. En los capítulos siguientes no iremos de los principios a su realización, sino de la experiencia de los individuos a los principios que los informan.

En la escuela elemental

En fin, otros liceístas resisten a la escuela y adoptan la estrategia del conflicto. Pero, arrastrando un pasado vivido como una catástrofe, no llegan al objetivo de este conflicto y no entran ni en un proceso de formación profesional, ni en una oposición asumida. La escuela no es entonces sino la prolongación de una prisión social, una protección pasajera. Estos alumnos fingen que son liceístas.

Educación y sociología

El "sistema" y la "caja negra"

Si la sociología de la experiencia escolar parte de los actores y de su subjetividad, la construcción de esta experiencia surge de mecanismos objetivos que nos informan sobre el sistema escolar, su funcionamiento y sus relaciones con su entorno. Por este camino, la sociología de la experiencia escolar es siempre también una sociología de la escuela. Por eso, al final de esta investigación, debemos separar las puras interpretaciones de las experiencias de los actores, para interrogar sobre el lugar de esta perspectiva, en el seno de la sociología de la educación. El objeto de este último capítulo no es proponer una descripción precisa de este campo de investigación, sino ordenar un razonamiento que asocie las mutaciones de la escuela y las de sus análisis. Si la sociología de la educación no es ciertamente un "reflejo" de los problemas, o una construcción de segundo grado de los debates escolares, sería sin embargo "antisociológico" no intentar asociar la sociología misma con la naturaleza de las representaciones, las esperanzas y los problemas que se plantean en la escuela.

La mayor parte de las presentaciones de la sociología de la educación pone en evidencia el pasaje de representaciones macrosociológicas y "estructuralistas" de la escuela, análisis más preocupados por las prácticas de los actores y los procesos internos de la "caja negra".¹ Estas presentaciones subrayan también la subida de una mayor diversidad de paradigmas, y describen

1. Sobre este tema, entre otros, véanse A. Van Haecht, *L'École à l'épreuve de la sociologie*, Bruselas, De Boeck-Éditions Universitaires, 1990; M.Duru-Bellet y A.Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, París, A. Colin, 1992. Si esta visión logra dar cuenta de las grandes tendencias de la evolución de la sociología de la educación, no olvidemos que numerosos trabajos clásicos o críticos se proponían también dar cuenta de los mecanismos en función en el seno de la escuela.

bien los cambios aparecidos en este campo desde los años setenta. En realidad podemos distinguir analíticamente tres grandes períodos. El “momento fundador” de la escuela republicana está ligado a un pensamiento social que se podría calificar de “*paideia* funcionalista”, porque se esfuerza en conciliar los imperativos de la integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí por el efecto mismo de la educación. Este modelo “encantado” ha sido sometido a una serie de críticas que son todavía el corazón de la sociología de la educación actual, y cuya teoría de la reproducción puede aparecer como una síntesis en el transcurso de los años setenta. Después, con el crecimiento de un sentimiento de crisis profunda de la escuela, con la declinación de los contra-modelos revolucionarios, la sociología de la educación se ha diversificado y, a menudo, se ha hecho “especialista” de los problemas de la escuela.²

La “*paideia* funcionalista”

La preocupación mayor –si no única– de la *paideia* funcionalista es definir la manera en que una escuela cumple sus principales funciones.³ Primero, asegurar la integración de nuevas generaciones para establecer la continuidad de la vida social; después ampliar el horizonte cultural de los niños poniéndolos en contacto con una gran cultura universal; y por fin permitir el desarrollo físico y moral del individuo. Estas tres finalidades están fuertemente integradas en lo que llamaremos la *paideia* funcionalista, tendente a vincular el humanismo clásico con las condiciones de socialización de una sociedad moderna, fórmula paradójica pues une la llamada de un sujeto educado y a las necesidades de integración. En este modelo normativo tanto como descriptivo, la correspondencia deseada entre las motiva-

2. Este capítulo está consagrado a la sociología francesa, integrando los trabajos anglosajones que no dejaron de influir en ella.

3. Véase J. Dewey, *Démocratie et Éducation*, Paris, A. Colin, 1990 (*Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1960).

ciones individuales y las instituciones descansa sobre un conjunto de postulados que se pueden definir, a riesgo de caer en algunas simplificaciones.

Razón y progreso

La educación es concebida como el acceso universal a la ciencia y a la razón, gracias a la existencia de una cultura racional y objetiva, acumulativa, transmitida bajo la forma de un *ethos* del progreso. Para la *paideia* funcionalista, la escuela es indispensable en la entrada de una sociedad moderna guiada por un proyecto de secularización, donde las explicaciones científicas toman el lugar de las fórmulas míticas y religiosas.⁴ Desde este punto de vista, la escuela debe asegurar la confianza y la creencia en un saber objetivo; en el límite, es un “espíritu” que se trata de transmitir a través de un conjunto de conocimientos directamente útiles en términos profesionales. La disciplina escolar es también –si no más– importante que los saberes enseñados. En este sentido, la *paideia* funcionalista es heredera de las Luces, de la fe en la realización y la liberación personales gracias al saber, aun cuando dicha liberación esté subordinada a las necesidades de la integración social. La educación se aleja de la servidumbre porque llama a una cultura universal que, en Francia, es identificada con la construcción de la nación.⁵ En Durkheim, por ejemplo, la evolución de los programas pedagógicos está ciertamente ligada a conflictos entre diversos grupos para controlar la institución escolar, pero depende sobre todo de los contenidos y de los métodos que siguen de cerca la evolución de las grandes cuestiones científicas y culturales. En la *paideia* funcionalista, la cultura escolar no es una cultura de clase.⁶ Al contrario, a

4. Para un relato sucinto y encantado de este proceso, véase T. Parsons, *Le Système des sociétés modernes*, Paris, Dunod, 1973.

5. Véase E. Weber, *La Fin des terroirs*, Paris, Fayard, 1983.

6. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

prácticas sociales siempre múltiples y diversas, la escuela opone una cultura unitaria que permite la comunicación de todos los hombres.

La creencia en una cultura universal implica concebir a la escuela como socialmente neutra. A través del vínculo particular entre el maestro y el escolar, la escuela está al abrigo de las divisiones sociales. La construcción de una "forma escolar", como bien lo ha señalado G. Vincent, no es nunca la propiedad exclusiva de un grupo social.⁷ Al contrario, es ante todo un vínculo con reglas impersonales a través de las cuales el alumno se despega de pertenencias sociales particulares. De hecho, muchos elementos escolares participan en esta extraterritorialidad de la escuela: un lugar distinto, un tiempo propio, una disciplina específica, una distancia entre los saberes escolares y las actividades sociales y, sobre todo, la construcción de un tipo particular de relación social: el lazo pedagógico. El acuerdo es profundo entre la creencia en una cultura universal, racional y objetiva, y el despegue de una forma escolar independiente dedicada a su transmisión.

Justicia y meritocracia

Pero la escuela, inculcando una cultura universal, es una institución distinta según las culturas y las épocas, íntimamente solidaria del conjunto de la sociedad y de las "costumbres". "En efecto, como la vida escolar no es sino el germen de la vida social, como ésta no es sino la continuación del florecimiento de aquélla, es imposible que los principales procedimientos de una función no se encuentren en la otra."⁸ Ahora bien, el punto es importante: esta imbricación nunca es pensada como una práctica de dominación. La *paideia* funcionalista ha sido concebida por encima de las exigencias profesionales y desigualda-

7. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.

8. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, cit.

des sociales. Por eso, en este modelo, se supone que la escuela selecciona a los más capaces y a los más productivos. El carácter objetivo de los saberes escolares basta para establecer esta certeza. Asegurando al partir la igualdad de oportunidades, la escuela permite la realización de las cualidades propias de los individuos, en función de sus propios talentos. Presenta los conocimientos de manera ordenada y sistemática y abre el horizonte social de los individuos: así repara, especialmente para los más despojados, la cerrazón de su experiencia social y cultural; los pone en contacto con otras realidades. Por ese lado, la escuela participa de la creencia moderna en el desarrollo de los talentos, viniendo entonces los resultados escolares a instituirse como única fuente legítima del éxito y de los privilegios. Ciertamente, la creencia en la meritocracia jamás se confundió total y solamente con la acción de la escuela, pero cuanto más suponían las calificaciones profesionales una formación previa, más la idea de una meritocracia podía apoderarse de los espíritus. A su manera, la escuela participaba activamente en la gran representación de los tiempos modernos: la del pasaje de una sociedad de *estatus transmitido* a una sociedad de *estatus adquirido*. Esta convicción ha tomado formas muy diferentes según los contextos nacionales y los grados de movilidad social, pero en todas partes la escuela debía permitir triunfar a los más capaces. En la *paideia* funcionalista, la excepción no confirma la regla: demuestra el valor del sistema.

Individuos autónomos

El verdadero *credo* de la *paideia* funcionalista es el siguiente: la socialización escolar engendra un individuo autónomo. Aquí reside toda la creencia de Durkheim en la educación. En esta representación fuertemente marcada por el humanismo clásico, la escuela asegura el desarrollo de un hombre autónomo, las ciencias o las letras son percibidas como prácticas que ayudan a la transmisión de un sentimiento de pertenencia social tanto

como al desarrollo de una "aptitud para juzgar".⁹ La función escolar tiene dos dimensiones: por un lado, el ideal educativo de una sociedad depende de la estructura de esa misma sociedad; por el otro, este ideal pedagógico apunta a engendrar individuos autónomos, liberados del peso de la tradición y capaces de independencia de juicio. La educación produce actores "introdeterminados".¹⁰ Este doble proceso explica con mucho la inquietud pedagógica y moral de Durkheim. Escribiendo en una sociedad trastornada por la industrialización y la secularización, Durkheim se interroga sobre la manera en que hay que "reemplazar" la moralidad cristiana para asegurar la integración social a través de una moral laica, capaz de animar un ideal individualista a la vez peligroso e inevitable. La educación moral permite al niño, al convertirse en miembro de la sociedad, desarrollar el dominio de sí y la autonomía de su voluntad, "la inteligencia de la moral" dice Durkheim, mediante la aceptación racional de las presiones morales de la sociedad. "La sociedad, formándonos moralmente, ha puesto en nosotros estos sentimientos que nos dictan tan imperativamente nuestra conducta, o que reaccionan con esta energía cuando nos negamos a aceptar sus exhortaciones. Nuestra conciencia moral es su obra y la expresa; cuando habla nuestra conciencia, es la sociedad la que habla en nosotros".¹¹ El hombre de la *paideia* funcionalista es un individuo trágico: la socialización escolar, concebida como un proceso de individuación progresivo, supone la aparición de una libertad de conciencia que puede volverse contra la sociedad.

Los pilares de esta representación, que puede parecer hoy tan "ingenua" al sociólogo, han sido severamente criticados desde hace unos treinta años. Ni la cultura ni la escuela son "neutras". La meritocracia no sería sino la ideología de la reproducción de desigualdades. En fin, la socialización escolar sería

9. H. Arendt, "La crise de l'éducation", en *La Crise de la Culture*, Paris, Gallimard, 1972.

10. D. Riesman, *La foule solitaire*, cit.

11. E. Durkheim, *L'Éducation morale*, cit.

más una forma de ajuste de los actores a su destino que una promoción de los individuos. Por eso permanece a menudo, de modo implícito, adherida a esa figura fundadora, que la sociología de la educación, más que las demás, no ha tratado sin una tonalidad crítica.

Las inversiones críticas

En el transcurso de los años sesenta, con las primeras olas de masificación escolar, se forma una fuerte confianza en el rol del saber y la formación en la sociedad postindustrial.¹² La esperanza de asegurar la movilidad social de los individuos iba a la par con la inquietud por desarrollar las competencias culturales y técnicas de los actores. La educación se entrevé, en adelante, como una "inversión productiva", el "capital humano": cuanto más moderna es una sociedad, más necesita movilizar todos los talentos de que dispone en todas sus capas sociales, asegurando, de esta forma, una fuerte movilidad social. La creencia en esta representación no descansaba solamente en una ilusión ideológica: los individuos tenían buenas razones para adherirse, porque la primera ola de masificación, la de los años sesenta, ha extendido la base del antiguo sistema escolar sin cambiar las formas y la rentabilidad de los diplomas, continuando la exclusión de los niños del sector popular. Pero no olvidemos que también ha sido el teatro de un acrecentamiento real de la igualdad de oportunidades.¹³

Esta armonía es destruida por la puesta en evidencia de la función desigualitaria de la escuela. En el transcurso de los años sesenta, diferentes encuestas son emprendidas en ciertos países

12. D. Bell, *Vers la société post-industrielle*, Paris, R. Laffont, 1976; A. Touraine, *La Société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969.

13. Como lo ha mostrado el estudio de A. Prost sobre la academia de Orléans (A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.).

industrializados; la más célebre es el informe Coleman, publicado en los Estados Unidos en 1966, al que hay que agregar las encuestas llevadas a cabo por el INED, el OCDE y las diversas encuestas británicas.¹⁴ Estos estudios cuestionan la idea según la cual una expansión de los sistemas de enseñanza, lleva inmediatamente a una democratización del acceso a la educación. Pero, más importante aún desde un punto de vista sociológico, se revela que existe, junto al desigual acceso a la educación, desigualdades de éxito en la escuela, entre alumnos pertenecientes a diferentes medios sociales.¹⁵ Distintas variables son entonces pasadas por el cedazo del análisis: la influencia del medio geográfico, del medio social, de los modelos familiares y de la manera en que son inculcadas las normas culturales, los sistemas de creencias diferenciales de las familias, los códigos lingüísticos... Poco a poco, todos los postulados de base de la *paideia* funcionalistas son, uno a uno, sacudidos de manera directa o indirecta. Si el detonador es la desigualdad de oportunidades ante y en la escuela, ésta entraña en su crítica el conjunto de la *paideia* funcionalista y de la confianza en la educación.¹⁶

Una escuela de "clase"

El carácter "universal" de la cultura escolar, y hasta su carácter "objetivo" o "racional" es refutado. La sociología pone en evidencia la construcción de significaciones simbólicas, del hecho mismo de que su inteligibilidad remite a atribuciones de sentido en una cultura determinada. La existencia de una cultura racional capaz de discernir la verdad del mundo, implícita

14. Para una presentación del conjunto de estos trabajos, véase J.-C. Forquin, "La sociologie des inégalités d'éducation: principaux orientations, principaux résultats depuis 1965", en *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, París, L'Harmattan, 1990.

15. J.-C. Forquin, "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", en *Sociologie de l'Éducation. Dix ans de recherches*, cit.

16. Para una "síntesis" de estas críticas, véase CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, París, ESF, 1978.

en la *paideia* funcionalista, es ahora cuestionada. De la fenomenología a la etnometodología, pasando por las críticas marxistas, el argumento es siempre el mismo: la gran cultura escolar no es sino una construcción que legitima una perspectiva cultural particular.¹⁷ Los programas y la cultura escolar son una serie de construcciones contingentes, y los conocimientos no pueden ser distinguidos de sus atributos sociales.¹⁸ La cultura escolar no es "neutra"; no hace sino reflejar la distribución del poder en la sociedad.

Esta posición ha sido desarrollada sobre todo por B. Bernstein. Por una parte, las situaciones sociales están en el origen de competencias culturales diferentes, especialmente de carácter lingüístico, traduciendo desiguales capacidades de abstracción. Por otra parte, la cultura transmitida en la escuela a través de la codificación de los saberes escolares, favorece a los alumnos de capas acomodadas de la población. B. Bernstein detecta dos tipos de códigos lingüísticos en relación con dos grandes posiciones sociales. El primero es un código "restringido", caracterizado por frases cortas y simples, cuyo significado está íntimamente ligado a las experiencias vividas por miembros de las capas populares. El segundo, a la inversa, es un código "elaborado": el actor emplea frases complejas, pronombres impersonales y explicitaciones frecuentes, a menudo independientes del contexto de interacción. Los dos códigos suponen relaciones distintas del pensamiento: uno privilegia implícitamente la identificación comunitaria, mientras que el otro llama al desarrollo de un "Yo", como también a tomas de posición individuales favoreciendo el gusto por la invención y la búsqueda de nuevas significaciones.¹⁹

Pero B. Bernstein se cuida bien de establecer una correspondencia inmediata entre estos dos códigos y las clases socia-

17. Para una idea de esta concepción de la cultura, véanse las obras de Schutz, Garfinkel y, sobre todo, Berger y Luckmann.

18. J.-C. Forquin, *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Bruselas, De Boeck, 1989.

19. B. Bernstein, *Langage et Classes sociales*, París, Éd. de Minuit, 1975.

les, porque son mediatizados por dos tipos diferentes de familia: uno en el cual los roles están fuertemente distribuidos y realizados; el otro, basado sobre atributos personales donde los roles son menos apremiantes, estando las relaciones sometidas a negociaciones constantes. Y si el autor señala que el segundo tipo de familia predomina en las capas superiores, observa por lo menos que existe una tendencia generalizada hacia la personalización de las relaciones familiares, aun en el seno de la clase obrera. La existencia de estos dos códigos cuestiona la neutralidad cultural atribuida a la escuela donde los docentes emplean un código "elaborado", que penaliza a los niños del medio obrero, obligados a vivir una ruptura entre su universo familiar y el mundo escolar. Un conflicto tanto más profundo, no lo olvidemos, para el autor que se juega al nivel de órdenes de significación y no solamente al de formas de lenguaje. No obstante, B. Bernstein va más lejos y pone al día una correspondencia entre las estructuras sociales y los principios reguladores del currículo.²⁰ Distingue dos grandes tipos de códigos, "serial" o "integrado", según el grado de clasificación y el desglose de disciplinas. La tendencia hacia una pedagogía centrada en el niño y la puesta en su sitio de códigos "integrados" no son sino la expresión, en el seno de la escuela, de la lucha que opone las nuevas capas medias a las antiguas. En efecto, cuanto más juega la formalización de saberes con códigos implícitos, más favorece a los alumnos surgidos de clases superiores.

Las tesis de B. Bernstein están lejos de haber logrado unanimidad. Varios lingüistas, entre ellos el norteamericano W. Labov, piensan que los códigos identificados por B. Bernstein no son sino diferencias dialectales, sin relación con el funcionamiento de base del lenguaje o la complejidad del pensamiento: el lenguaje popular sería también elaborado y abstracto, como el de las capas superiores.²¹ Queda que este tipo de trabajos ha debilitado considerablemente la fe en la neutralidad

20. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977.

21. F. Labov, *Le Parler ordinaire*, París, Éd. de Minuit, 1978, 2 vols.

cultural de la escuela. En efecto, los análisis de B. Bernstein han tenido numerosos continuadores que pusieron al día la connivencia implícita entre la cultura escolar y las competencias sociales de ciertos alumnos.²² La cultura escolar, es decir la selección de contenidos a transmitir, impone una lógica de dominación a través de una definición del mundo.²³

En otros sociólogos, la supuesta autonomía de la forma escolar en la *paideia* funcionalista es denunciada como un modo de legitimación y reproducción de la dominación social. Un conjunto de trabajos insiste en los vínculos necesarios entre el sistema educativo y el capitalismo. Más allá de las visiones fuertemente reduccionistas que hacen de la escuela un puro "aparato ideológico del Estado",²⁴ y en las cuales la socialización es concebida como inculcación de una ideología, estos estudios han mostrado una correspondencia, más o menos estricta según los autores, entre los niveles de formación escolar y las funciones profesionales. C. Baudelot y R. Establet establecen una relación de necesidad entre las dos redes escolares tradicionales en Francia: primaria-profesional y secundaria-superior, y la división de la sociedad en dos grandes clases antagónicas.²⁵ S. Bowles y H. Gintis afirman que la integración social, asegurada por la socialización escolar, resulta de un antagonismo comandado por el estado de las luchas sociales identificables a nivel de las relaciones sociales de producción.²⁶ Pese a las diferencias entre estas dos perspectivas, ambas subrayan que las relaciones sociales instauradas en la escuela corresponden estrictamente a las relaciones de producción: autoridad, disciplina, pérdida de manejo de las tareas exigidas... La correspon-

22. J.-C. Forquin, *École et Culture: le point de vue des sociologues britanniques*, cit.

23. Estos trabajos desdeñan sobremanera el hecho de que los saberes escolares son fundamentalmente una creación *sui generis* de la escuela misma. A través del estudio de la historia de la gramática escolar, A. Chervel muestra que ésta no es una "vulgarización" de saberes de referencia, sino que tiene una finalidad propia: el aprendizaje de la ortografía (A. Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, París, Seuil, 1977).

24. L. Althusser, "Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de la production", *La Pensée*, junio de 1970.

25. C. Baudelot y R. Establet, *L'École capitaliste en France*, París, Maspero, 1971.

26. S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976.

dencia entre las dos estructuras es perfecta. Por eso habría socializaciones escolares diferentes en función del futuro profesional de los alumnos. Dicho brevemente: los miembros de las capas populares aprenden a obedecer y a respetar las normas, mientras que los miembros de las capas superiores aprenderían la independencia de espíritu y el ejercicio de la autonomía. El éxito escolar sancionaría a las personalidades necesarias para la reproducción del sistema económico.

La escuela de las desigualdades

A causa de la historia particular de la institución escolar en Francia y su rol en la historia nacional, la cuestión de las desigualdades ha monopolizado la atención.²⁷ La escuela cesa, por mucho, de ser percibida como una institución justa para algunos, todopoderosa para otros. Para los primeros, la escuela estaría en el origen de todas las desigualdades sociales. Para los segundos, la escuela sólo desempeñaría un rol secundario en su determinación. El modelo de P. Bourdieu y J.-C. Passeron, como el de R. Boudon, dominan la sociología de las desigualdades, con interpretaciones radicalmente diferentes. En efecto, Bourdieu y Passeron observan separaciones absolutas entre las tasas de escolarización de diferentes clases sociales, y concluyen en la ausencia de democratización de la enseñanza. Mientras que R. Bourdon subraya, durante el mismo período, el acrecentamiento más rápido de las tasas de escolarización de las categorías inferiores y concluye en el reforzamiento de las oportunidades relativas de los individuos según sus clases sociales. Por diferentes que sean, estos estudios estremecerían considerablemente la percepción y la confianza de los individuos en la

27. Como lo ha señalado C.-H. Cuin, la institución escolar en Francia está en el corazón de lo que él llama "un modelo francés del éxito social"; versión exagonal y equivalente funcional de la ideología de la movilidad social estadounidense. La escuela tiene entonces el lugar, en la representación social, del principio explicativo dominante del proceso de distribución social (C.-H. Cuin, *Les Sociologues et la Mobilité sociale*, París, PUF, 1993).

supuesta justicia de la escuela, o en sus posibilidades meritocráticas. Teniendo la teoría de la reproducción un rol mayor en tanto que "síntesis" del conjunto de críticas dirigidas a los postulados de la *paideia* funcionalista, nosotros nos limitaremos, para el caso francés, a un llamado a las tesis de *L'Inégalité des chances*²⁸.

R. Boudon muestra que el acrecentamiento de la igualdad de oportunidades escolares y la movilidad social son dos fenómenos independientes.²⁹ Comparando las distribuciones desiguales de los individuos en el sistema escolar y su distribución en la estructura social, observa que la masificación y democratización relativa de la enseñanza no engendraron transformaciones comparables en la estructura social. La conclusión es muy conocida: existe una separación importante entre las posiciones estatutarias en la estructura social y el nivel de instrucción. La débil influencia de la igualdad de oportunidades sobre la movilidad social, previene de que los dos fenómenos no son de la misma naturaleza. Las jerarquías escolares resultan de las elecciones racionales de los individuos en función de sus expectativas y de costes anticipados, mientras que las plazas ofrecidas por la estructura social son independientes de esas elecciones, y provienen de mecanismos sociales estructurales. Hasta en los casos en que los individuos demuestran competencias escolares comparables, la multiplicidad de las encrucijadas de orientación acrecienta sensiblemente las separaciones de instrucción obtenida al cabo de un curso. Examinando el fenómeno en las diversas sociedades industriales, R. Boudon demuestra la vacuidad de una ideología meritocrática de masas. Este análisis se prolonga en el estudio de J.-M. Berthelot: a partir de su posición social inicial y del juego de estrategias disponibles, cada actor realiza su recorrido escolar. Si los márgenes del juego, desiguales entre los actores, dan cuenta de la reproducción de

28. R. Boudon, *L'Inégalité des chances*, cit.

29. Nos limitaremos aquí al trabajo de R. Boudon, pero conclusiones similares son establecidas por R. Girod, *Mobilité sociale*, Paris-Ginebra, Librería Droz, 1971; C. Jencks y otros, *L'Inégalité*, Paris, PUF, 1979.

un orden, éste no se realiza sino a través de las diversas estrategias posibles.³⁰

La distribución de los individuos en una estructura social independiente de las acciones individuales, depende tanto del origen social como del nivel de instrucción, y muy frecuentemente no hay congruencia entre el nivel alcanzado en la estructura escolar y la posición en la estructura social. La democratización de la enseñanza no está acompañada por una movilidad social; cada estructura de distribución, social y escolar, es independiente y tiene ritmos de transformación diferentes. Se observa a la vez un crecimiento de la igualdad de oportunidades en el sistema escolar y el mantenimiento de la desigualdad de oportunidades sociales. La escuela no puede reducir sensiblemente las desigualdades sociales, sólo "una política de igualdad social y económica" puede hacer que retrocedan las desigualdades.

Otra crítica, de naturaleza muy distinta, se identifica en la obra del sociólogo estadounidense R. Collins. Su hipótesis central se sintetiza en una frase: la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un *ethos* de progreso, lo que permitiría la extensión de una meritocracia, sino desarrollar una cultura del estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales.³¹ Contrariamente a las ideas defendidas por el estructuro-funcionalismo de T. Parsons, para el cual el crecimiento de los diplomas no hace sino seguir las necesidades de una sociedad moderna que exige una mano de obra móvil y bien preparada, R. Collins parte de la constatación de que no hay muchos vínculos entre los diplomas de los que dispone un individuo y las aptitudes exigidas en la actividad ligada a ese diploma. Y esto tanto más cuando, para la mayoría de los empleos, la formación se efectúa, en un plazo más o menos corto, sobre el montón. En el mismo seno de la modernidad, el rol mayor de los diplomas es el mantenimiento de los

30. J.-M. Berthelot, *Le Piège scolaire*, cit.

31. R. Collins, *The Credential Society*, Nueva York, Academic Press, 1979.

privilegios sociales. Es decir que la función social de los diplomas y de la educación cultural, es transmitir las normas culturales necesarias para la economía capitalista, el conjunto de las actitudes comunes a los miembros de las profesiones prestigiosas. Aun aceptando la idea de que los diplomas y las calificaciones son necesarios para el buen cumplimiento de tareas cada vez más complejas o técnicas, el sistema educativo no hace sino conservar, legitimándolo, el poder de las ocupaciones prestigiosas. Esta situación no carece de riesgos: la no correspondencia funcional entre los diplomas y los empleos, acrecienta el de una sobrecalificación estructural de la mano de obra y una ola de frustraciones.³²

Aunque en la *paideia* funcionalista la escuela no estuviera directamente subordinada a las finalidades profesionales, supondría una correspondencia entre las "necesidades" de la sociedad y las calificaciones escolares.³³ Cada vez más, con la masificación escolar, toda una vertiente de la sociología de la educación considera que la escuela no es sino una agencia de distribución de los recursos estatutarios, sin vínculos con las demandas del mercado.

El esclavizamiento

El tercer postulado refutado es el de la confianza en el rol liberador de una escuela capaz de promover un sujeto autónomo. Habrá diferentes variantes de esta problemática, algunas ampliamente inspiradas en trabajos de M. Foucault, otras surgidas del estudio de las interacciones escolares y de las resistencias que engendran.

Para los autores inspirados por Foucault, la escuela es uno de los lugares clave de la torsión del proyecto de las Luces. Algunos

32. V. Burris, "The social and political consequences of overeducation", en *American Sociological Review*, vol. 48, núm. 4, agosto 1983; R. Rumberger, *Overeducation in the U.S. Labor Market*, Nueva York, Praeger, 1981.

33. Esta armonía natural estaba en el corazón del plan Langevin-Wallon.

ven en la escuela la culminación del estatuto moderno del niño, a saber: la constitución de un espacio organizacional específico, cerrado, disciplinado, con el despliegue de tecnologías y de saberes propios,³⁴ siendo el proceso simétrico al descrito por el mismo Foucault a propósito de la locura. Es sin duda en los trabajos de G. Vincent donde se encuentra la versión sociológica más convincente de esta inspiración, aunque el autor busque sus referencias intelectuales más allá de la herencia foucaultiana únicamente. La “forma” escolar no es propiedad exclusiva de un grupo social y no se acantona en los límites de una institución. Pero a través de esta noción el autor apunta a demostrar el lazo consustancial que une a la escuela, como lugar de socialización y transmisión de conocimientos, a formas específicas del ejercicio del poder.³⁵ El dispositivo de control escolar no es ni neutro ni único, porque los principios educativos difieren según las clases –el máximo de represión y el mínimo de saber caracterizan la educación de los pobres–, y porque la escuela ha destruido los modos alternativos de educación. La separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual engendra progresivamente la ruptura entre la formación y el aprendizaje. El resultado es, no obstante, siempre el mismo: la normalización creciente de todos los individuos.³⁶ La escuela, como muchas otras organizaciones, es el lugar de una reglamentación estricta, de la división de las prácticas, del aprendizaje de la docilidad y la obediencia, de la sumisión a la separación de saberes, de la multiplicación de ejercicios, premios, exámenes. Pero sobre todo la escuela aparece como un “nuevo espacio de tratamiento moral en el seno de antagonismos de clase que oponen la burguesía al proletariado”.³⁷ La escuela arranca de su medio al niño del pueblo, y niega

34. P. Meyer, *L'Enfant et la Raison d'État*, París, Seuil, 1977; J. Varela y F. Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991.

35. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit., y más recientemente G. Vincent, B. Lahire y D. Thin, “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire”, en G. Vincent (ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, 1994.

36. Para un estudio de la formación del régimen discursivo de la clase como campo específico de disciplina, véase K. Jones y K. Williamson, “The Birth of the Classroom”, en *Ideology and Consciousness*, 1, 1979.

37. J. Varela, y F. Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela*, cit., pág. 50.

toda posibilidad legítima de una formación polivalente, yendo al encuentro de la división de trabajo necesaria para el desarrollo del capitalismo. La continuidad entre el control político y el control escolar responde a las necesidades de la producción de mercancía, a la vez que le hace falta una mano de obra dócil. El rol de la forma escolar está claro en el caso de los tratamientos de niños populares o “anormales”.³⁸ Esta posición, sin duda muy radical, transforma el sentido mismo de la noción de socialización. Allí donde la *paideia* funcionalista se esforzaba en pensar la socialización como la interiorización de una disciplina necesaria para el ejercicio de la autonomía, esta sociología muestra que no es sino un adiestramiento de las almas, una esclavización de los individuos. Como la prisión, el asilo, el hospital o el cuartel, la escuela es un aparato de control.

Los trabajos de inspiración interaccionista terminan por poner definitivamente en cuestión el ideal del modelo clásico, según el cual la escuela está al servicio del desarrollo personal. Ponen al día los conflictos anidados en las interacciones en el seno de la clase, el juego cruzado de los estereotipos, el hecho de que la socialización no es sólo la asimilación de un rol social personificado por el docente, ese modelo de “virtud” investido por la autoridad “sagrada” de la sociedad según Durkheim. Pero subrayan también la manera de la cual los alumnos construyen la interacción, a través de disputas y provocaciones.³⁹ En el fondo, estos estudios denuncian la idea de una socialización por simple identificación, la ilusión según la cual los niños son “hipnotizados” por el docente, la idea de que el actor es un “idiota cultural”, pasivo, una materia maleable.⁴⁰ Al contrario, el individuo tiene recursos, la socialización se juega en interac-

38. Véanse sobre este tema P. Pinel, M. Zafropoulos, “La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1978; J. Donzelot, *La Police des familles*, París, Éd. de Minuit, 1977.

39. B.R. Snyders, *The Hidden Curriculum*, Nueva York, Knopf, 1971.

40. En realidad, Durkheim no estuvo completamente de acuerdo con esta concepción. Al contrario, hasta puso activamente en guardia contra este error, pero esforzándose por encontrar en el niño los elementos naturales que podrían favorecer su socialización, volvió hacia una concepción consensual de la socialización.

ciones múltiples y no dominables, que se hacen y deshacen, y en las cuales el actor organiza su individualidad. Poco importa además que la socialización no sea sino una fachada o al contrario, un momento de tregua en medio de interacciones públicas. La idea de base es siempre la misma: el individuo es más el resultado de una transacción que el de una inculcación pasiva. Es P. Willis quien ha dado la visión más acabada de este proceso.⁴¹ En un estudio que entrecruza con talento la etnometodología y el marxismo, P. Willis señala las diferentes modalidades de rechazo del orden escolar: resistencia a la preeminencia de las tareas intelectuales, desestimación a veces radical de la ideología escolar... El alumno desarrolla toda una serie de estrategias de oposición o de retiro. La socialización ya no es solamente la inculcación de modelos culturales. Puede suceder lo contrario: a veces, a través del rechazo a la escuela se realiza la socialización del niño en el marco de los valores de su grupo de pertenencia. La extracción social del niño de su medio, a fin de hacerlo entrar en el mundo de la razón escolar, se revela a menudo como un fracaso. La inversión del presupuesto implícito del modelo clásico es total: los alumnos de medios populares, pese a los esfuerzos desplegados por la escuela, no aceptan jamás los valores. A partir del conocimiento de su futuro posible el alumno se aparta de la escuela, reproduciendo así su futuro de clase. La resistencia permite entonces al niño obrero salvar su "alma" condenando su "cuerpo".

El contra-modelo

La gran fuerza de los trabajos de P. Bourdieu y J.-C. Passeron es haber establecido, desde fines de los años sesenta, la versión

41. P. Willis, *Learning to Labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House, 1977.

más integrada del vuelco de los postulados que animaban la *paideia* funcionalista. En Francia especialmente, esta articulación teórica de las críticas terminará por convertirse en contra-modelo o, si se prefiere, modelo crítico. Estos análisis son lo bastante conocidos como para que se nos permita limitarnos a un breve recordatorio.

La cultura legitimada

La distancia entre la cultura social y la cultura escolar está en el fundamento de una legitimidad cultural favorable a los grupos dominantes. El punto de partida, aún implícito, es entonces rechazar la idea de que "las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social, colaboran armoniosamente en la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la sociedad".⁴² Esto tiene que ver con el carácter arbitrario de toda cultura, a su no-correspondencia esencial con el orden natural de las cosas. Y es especialmente a través de una transposición de los principios de legitimidad weberianos, que los autores explican el rol de legitimación de la dominación que funciona en la escuela. Como dice J.-C. Passeron, en las instituciones religiosas tanto como en la enseñanza institucionalizada, funcionan una vocación universalista, algunas grandes funciones simbólicas y sociales y la reivindicación de un monopolio de legitimidad... Las dos instituciones producen mecanismos análogos: control de riesgos de deformación de mensaje, formación y especialización de agentes de difusión.⁴³ La escuela llena tanto mejor su función de reproducción cuanto que la disimula. El sistema educativo no es un puro reflejo del orden social. Al

42. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction*, cit., p. 25.

43. J.-C. Passeron, "Hegel ou le passager clandestin", en *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991. Y para el paralelismo del proceso de constitución del campo religioso y del campo escolar, véase P. Bourdieu, "Le marché des biens symboliques", en *L'Année sociologique*, vol. 22, 1973, y "Genèse et structure du champ religieux", en *Revue française de sociologie*, XII, 1971.

contrario, asegurando su autonomía relativa, neutralidad e independencia, está en condiciones de poner su funcionamiento interno al servicio de la reproducción social. La supuesta neutralidad de la escuela es una aña-gaza necesaria para el buen funcionamiento del sistema.⁴⁴

Por otra parte, es gracias a la inculcación de la cultura bajo la primacía de la autoridad pedagógica, que el sistema educativo oculta la autoridad social sobre la que descansa. Es obedeciendo de manera estricta a sus propias reglas, que la escuela participa de la legitimación del orden establecido. Situación que exige, a fin de alcanzar su máxima capacidad, el desconocimiento por los docentes de este arbitrio cultural, a través de la formación de una cultura escolar homogénea y un cuerpo de funcionarios dedicados a la repetición de tareas aprendidas en el pasado. En efecto, la legitimidad cultural de la que gozan los docentes enmascara la autoridad social sobre la que aquella descansa, y cuyo desconocimiento garantiza el funcionamiento de la escuela como estructura de clase. El sistema educativo torna así legítima una cultura que, como toda cultura, es arbitraria porque reposa siempre sobre una definición social. La escuela ejerce una "violencia simbólica" mediante la cual logra imponer un conjunto de significaciones. La cultura escolar no es sino la cultura de la clase dominante impuesta a la totalidad de la sociedad como un saber objetivo y universal. En un solo y mismo movimiento, pero a través de toda una serie de procesos de transformación, la escuela hace suya la cultura de las clases dominantes, disimula la naturaleza social de esta cultura y rechaza, desvalorándola, la cultura de los otros grupos sociales. En última instancia, todas las otras culturas se definen de manera heterónoma con relación a esta cultura legítima.⁴⁵

44. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproduction*, cit., pág. 209.

45. Para una demostración de esta idea en el dominio del consumo cultural, véase P. Bourdieu, *La Distinction*, París, Éd. de Minuit, 1979.

La reproducción

La escuela está en el centro mismo de una triple reproducción: la de los recorridos individuales, la de las estructuras sociales, y las de las legitimidades culturales. Esta función del sistema educativo en la reproducción de las desigualdades escolares, se realiza por la acumulación y la convertibilidad de las diferentes formas de capital, especialmente por la manera en que la escuela opera la conversión del capital socioeconómico en capital cultural, bajo el pendón del mérito.⁴⁶

Los procesos de reproducción están intensamente imbricados con la noción de *hábitus*. Es el *hábitus* lo que da cuenta, en el seno de este contra-modelo, de la armonización de las prácticas y de los procesos de reproducción; el *hábitus* es la incorporación de un espacio social estructurado gracias al cual la historia y la acción de cada agente son especificaciones de la historia y de las estructuras colectivas de clase. La acción no es ni el resultado de una elección racional, ni una simple respuesta a presiones externas; el *hábitus* es inextricablemente programación y estrategia. La escuela engendra *hábitus* capaces de producir prácticas de acuerdo con la cultura legítima, reproduciendo así las condiciones sociales de producción de este arbitrio cultural. Los recorridos individuales están determinados por el grado de connivencia existente entre la cultura de clase de un alumno, y la cultura de clase legitimada y transmitida por la escuela. Para los alumnos del medio popular, la educación es una verdadera "reeducación". A la inversa, para las clases superiores, la inculcación se hace con suavidad, de manera "natural"; es decir, hasta qué punto el trabajo pedagógico puede permitirse el juego de implícitos, en la medida en que descansa

46. J.-C. Passeron se ha separado de una concepción "hegeliana" de la reproducción social por la escuela según la cual su funcionamiento sería una especie de astucia de la razón, y ha insistido sobre el carácter fechado e histórico del encuentro entre la auto-reproducción del sistema escolar y la reproducción de las relaciones de dominación (J.-C. Passeron, "Hegel ou le passage clandestin", en *Le Raisonnement sociologique*, cit.).

sobre una continuidad entre lo arbitrario escolar y el *hábitus* de clase. En el centro de esta continuidad está el heredero.⁴⁷

El estilo marca la diferencia

Allí donde la *paideia* funcionalista percibe la autonomía individual, P. Bourdieu y J.-C. Passeron desvelan más simplemente un estilo donde el desprendimiento de los códigos escolares es, también él, necesario. Las expectativas pedagógicas latentes no son verdaderamente captadas sino por aquellos que disponen del “sentido del juego”, siendo el malentendido el lote de todos aquellos que no acceden de manera “natural” a esta ósmosis de clase.⁴⁸ Toda relación pedagógica comporta una “violencia simbólica” y las condiciones de disimulación de esta violencia. Los exámenes, con sus exigencias “disimuladas” de facilidad, de elegancia, de brío, refuerzan este proceso, tanto más cuando la interiorización por los agentes de sus probabilidades objetivas de éxito conduce, a ciertos alumnos del medio popular, hacia su propia autoeliminación.⁴⁹ Pero es la ideología del don lo que mejor explicita esta inscripción en sí de la excelencia escolar. En la escuela, gracias al desconocimiento del vínculo real establecido entre la cultura escolar y la cultura de clase, se realiza, a través de la sanción del éxito escolar, la conversión de una desigualdad social en éxito personal. La escuela naturaliza así lo que no es sino el resultado del arbitrio cultural: los “dones” individuales no son sino un mérito de clase. Este trabajo de consagración, o sea de reproducción y de exclusión, encuentra en las grandes escuelas su versión más acabada.⁵⁰

La socialización una e indivisible de la *paideia* funcionalista se da la vuelta por completo. En primer lugar, la integra-

47. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, cit.

48. P. Bourdieu, J.-C. Passeron y M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et Communication*, Paris-La Haya, Mouton, 1965.

49. P. Bourdieu y M. de Saint-Martin, “Les catégories de l’entendement professoral”, en *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 3, mayo de 1975.

50. Por otra parte, la demostración nunca es tan brillante como cuando se despliega sobre los estudiantes de las grandes escuelas. Véase P. Bourdieu, *La Noblesse de l’État*, Paris, Éd. de Minuit, 1989.

ción social no es sino la inculcación de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica. Después, el principio meritocrático, falso en los hechos, opera como un principio de legitimación de las posiciones sociales, permitiendo a la política del “don” enmascarar todo aquello que las posiciones “adquiridas” deben a las posiciones “transmitidas”. En fin, el desarrollo de la autonomía individual se transforma, a través de la noción de *hábitus*, en una especie de programación de los agentes. El modelo clásico es reemplazado por una verdadera teoría alternativa. La sociología de la educación, en Francia sobre todo, disponía entonces de una síntesis crítica, verdadero segundo plano a partir del cual se definirán los diferentes trabajos.

La caja negra

La declinación de la crítica

Los años ochenta no vieron aparecer, en Francia, nuevas teorías generales de la educación tan fuertes y ambiciosas como la que acabamos de evocar. Esto se debe por una parte a la diversificación de los paradigmas sociológicos que marca los quince últimos años. Pero el clima social y escolar también ha cambiado mucho. Los problemas de la exclusión y del desempleo se imponen con tanta fuerza que se puede perder de vista el tema de la reproducción, para revisar el de las vinculaciones de la escuela con su entorno económico.⁵¹ La instalación de una inmigración que reclama a veces ciertos “derechos a la indiferencia”, reanima la fe republicana.⁵² La masificación produce

51. L. Tanguy (ed.), *L’Introuvable Relation formation/emploi*, cit.

52. A. Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987; D. Schnapper, *La France de l’intégration*, Paris, Gallimard, 1990; F. Kaspard y F. Khosrokhavar, *La République et le Foulard*, Paris, La Découverte, 1995.

debates sobre el "nivel".⁵³ La violencia escolar desestabiliza muchos establecimientos.⁵⁴ Las reformas sucesivas están sometidas a diversas evaluaciones. En pocas palabras: la sociología de la educación se hace más pragmática, y se transforma a veces en una actividad de peritaje de la escuela; a menudo da por adquiridas las perspectivas macrosociales para entrar en la "caja negra".

La sociología de las desigualdades ante la escuela conserva un lugar esencial, pero se quita el lastre de la filosofía de la sospecha y de la epistemología del desconocimiento. Muchos estudios continúan midiendo el grado de democratización del sistema escolar sometido a una "demografización" escolar sin precedentes. Apoyándose en un estudio comparativo entre dos paneles de alumnos entrados a sexto en 1972 y en 1980, G. Langouët constata que el movimiento de democratización observado a nivel de las orientaciones en quinto y en tercero, parece reducirse a medida que se desarrolla la escolaridad secundaria. Los hijos de ejecutivos o de docentes consolidan un avance considerable especialmente a través de la selección de los establecimientos.⁵⁵ El tema de la reproducción de las desigualdades es sustituido poco a poco por el de su producción por la escuela misma que, por diversos mecanismos, acentúa las separaciones y hace de la carrera misma uno de los factores determinantes de desigualdades. Éste es uno de los aportes esenciales de los trabajos de IREDU.⁵⁶ Pero la masificación también ha aportado nuevos objetos de investigación: en primer lugar la progresión importante de la escolarización de las jóvenes, y su mayor diferencial de éxito escolar, pero también la manera en que, por la orientación escolar de las jóvenes, se opera la traducción de

53. J.-C. Milner, *De l'école*, París, Seuil, 1984; C. Baudelot y R. Establet, *Le niveau monte*, París, Seuil, 1989.

54. E. Debarbieux, *La Violence dans la classe*, cit.

55. G. Langouët, *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, cit.

56. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse y A. Mingat, "Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales", en *Revue française de Sociologie*, XXXIV, 1, 1993; M. Duru-Bellat y A. Mingat, *De l'orientation en fin de 5^e au fonctionnement du collège*, cit.

estereotipos de los roles profesionales sexuales.⁵⁷ Aunque el origen social sigue siendo siempre la principal variable explicativa de las desigualdades escolares, se trata ahora de introducir otras variables.⁵⁸

El debilitamiento, más político e ideológico que propiamente intelectual, del contra-modelo crítico ha moderado la intención sociológica y, más que plantear los problemas a partir de una crítica global de la escuela, muchos investigadores buscan las vías de una injusticia menor. ¿En qué condiciones la escuela puede ser a la vez más eficaz y más equitativa?

Escuela y equidad

Se opera una suerte de inflexión. El abandono de las ilusiones de la *paideia* funcionalista y el alejamiento de los encantos de la postura crítica, se traducen en la proliferación de estudios que apuntan a comprobar la democracia real de la escuela. Esta exigencia alimenta una serie de estudios tendentes a evaluar las prácticas escolares sobre los criterios de la eficiencia y de la justicia.⁵⁹ La sociología de la educación se emparenta entonces con una serie de estudios de ingeniería escolar. Ya no se trata solamente de preguntarse, a nivel global, si la escuela se ha democratizado o no, sino de dar cuenta de los diferen-

57. C. Baudelot y R. Establet, *Allez les filles*, cit.; M. Duru-Bellat, *L'école des filles*, cit.; R. Establet, *L'école est elle rentable?* cit.; C. y F. Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, París, Nathan, 1991.

58. Así, por ejemplo, la escolaridad de los niños inmigrados ha sido objeto de varios estudios que lograron mostrar que a condición social igual, el éxito escolar de niños de origen inmigrante tiene tendencia a ser el mismo que el de alumnos franceses del mismo nivel social, y hasta ligeramente superior (véase L.-A. Vallet y J.-P. Caille, "Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Éducation et Formation*, núm. 40, 1995). Recientemente, M. Tribalat ha suavizado la afirmación según la cual las chicas de origen magrebí obtendrían mejores resultados en la escuela que los muchachos magrebíes; estos últimos triunfan tan bien como los alumnos franceses del mismo medio social, mientras que las chicas de origen argelino obtienen peores resultados que las francesas del mismo medio (M. Tribalat, *Faire France*, París, La Découverte, 1995).

59. Este proceso es reforzado por la muy fuerte institucionalización académica de la sociología de la educación en Francia, ya se trate de investigaciones universitarias, o de estudios comandados o efectuados directamente por organismos de investigación dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

tes procesos y del juego de las diferencias.⁶⁰ Esta sociología se esfuerza por medir y analizar diversos "efectos", cuya lista sería fastidioso alargar.

Los efectos de las políticas públicas. El desarrollo de políticas escolares locales ha hecho aparecer nuevos objetivos. La política de las "zonas de educación prioritarias" otorga medios suplementarios a los establecimientos que acumulan desventajas. ¿Cuáles son los efectos? El estudio de D. Meuret aporta una respuesta a través del análisis de los resultados de los establecimientos ubicados en ZEP, tanto en el nivel de instrucción como en el de socialización.⁶¹ Los resultados son más bien decepcionantes. En efecto, las separaciones de las calificaciones escolares corregidas son negativas para los alumnos en ZEP, y sobre todo estos alumnos progresan menos rápidamente que aquellos que no lo están, aun teniendo las mismas características sociales y escolares, salvo en lo que respecta a los buenos alumnos. Desde el punto de vista de las calificaciones escolares, los ZEP no han frenado la desventaja de estar inscritos en una zona geográfica sensible. En lo que concierne a la socialización de los alumnos, el balance es más positivo: los alumnos de los ZEP manifiestan un mayor apego, o una menor resistencia, a la escuela. Otros trabajos se orientaron más bien hacia la evaluación de las dinámicas sociales desatadas a nivel local por los ZEP, que deben coordinar las políticas educativas.⁶² La imbricación de la escuela en la vida del barrio parece frágil. Por un lado, descansa sobre el dinamismo de un responsable capaz de vencer las resistencias burocráticas, pero así mismo engendra el riesgo de una precariedad del dispositivo, que puede ser sólo un

60. Por ejemplo, los factores del éxito específico de los hijos de inmigrantes; véase Z. Zéroulou, "La réussite scolaire des enfants d'inmigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.

61. D. Meuret, "l'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires", *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

62. A. Henriot-Van Zanten, "Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires", *Revue française de pédagogie*, núm. 83, 1988; M. Wieviorda (ed.), *L'École et la Ville*, Cadis, 1993; Migrants-Formation, "L'école dans la ville: ouverture ou clôture", núm. 97, junio de 1994.

"decorado". Por otro lado, las dificultades nacidas de las relaciones entre los docentes y los trabajadores sociales acentúan la contradicción entre una lógica militante y una lógica de servicio público.⁶³

El efecto establecimiento. A partir de los años ochenta, la sociología francesa comienza verdaderamente a interesarse en la heterogeneidad de los establecimientos y en sus diferencias de resultados.⁶⁴ Con la publicación de los *palmarés* (listas de premios) de los liceos en revistas de gran circulación, un verdadero "mercado escolar" se consolida, donde los padres que pueden hacerlo imponen lógicas de consumo escolar.⁶⁵ Las estrategias familiares se defienden de un desclasamiento o buscan la excelencia escolar, con la ayuda de los criterios simples de la reputación. El "efecto establecimiento" ha sido abordado de diferentes maneras. Para M. Duru-Bellat y A. Mingat, las orientaciones de los alumnos no dependen sólo de las desigualdades sociales: se observan variaciones no desdeñables entre los establecimientos.⁶⁶ A. Grisay, que compara establecimientos con características comunes pero que obtienen resultados diferentes, subraya el rol del contexto escolar y del "clima" de los establecimientos.⁶⁷ O también J.-L. Derouet, que partiendo de constatar la desestructuración de un modelo educativo único, analiza la capacidad de los establecimientos para desprender principios comunes de acción, establecer arreglos y compromisos, o bloquearse.⁶⁸ Otros trabajos conciben el establecimiento como una organización autónoma. Estudiando el impacto de los establecimientos sobre la socializa-

63. Véase D. Glasman, *L'École réinventée?*, cit.

64. Para una presentación histórica y analítica de esta problemática en Francia, véase O. Coussin, "L'effet établissements. Construction d'une problématique", en *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, 1993; y para una presentación global, P. Bressoux, "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", en *Revue française de pédagogie*, núm. 108, julio-septiembre de 1994.

65. R. Baillon, *Les Consommateurs d'école*, cit.; *La Bonne École*, cit.

66. Entre otros M. Duru-Bellat y A. Mingat, "Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait es différences...", *Revue française de sociologie*, XXIX, 4, 1988.

67. A. Grisay, *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants"*, Universidad de Lieja, Servicio de pedagogía experimental, 1889.

68. J.-L. Derouet, *École et Justice*, cit.

ción de los alumnos, D. Paty analiza la relación existente entre los estilos de relaciones sociales, los tipos de autoridad y los aspectos educativos de los colegios.⁶⁹ En fin, otros estudios insisten sobre los vínculos existentes entre la movilización colectiva de los profesores en los colegios, y la reducción de las desigualdades sociales y escolares.⁷⁰

El efecto clase. Muchos estudios versan sobre el curso preparatorio⁷¹. Recientemente, P. Bressoux se ha inclinado hacia otros niveles de estudio de la escuela primaria mostrando la existencia de un efecto clase importante.⁷² Para empezar, las variables contextuales, el nivel medio de adquisición, el porcentaje de alumnos desfavorecidos o extranjeros, o las variables estructurales como la cantidad de cursos, no dan totalmente cuenta de las separaciones constatadas entre las clases. La variable más explicativa concierne a las expectativas de los docentes *vis a vis* del éxito escolar de los alumnos. El efecto clase es más sensible en matemáticas, donde además la clase más eficaz es también la más equitativa. La separación entre las clases en el seno de un mismo establecimiento es tal que, para prever los progresos que realizará un alumno, es más importante saber en qué clase está escolarizado más que en qué escuela. Otros trabajos han suavizado el impacto del número de alumnos por clase. Si para la mayoría de los alumnos el tamaño de la clase, en una gama que va desde veinte a cuarenta alumnos, parece tener muy poca incidencia, el número total de la clase influye en la escolaridad de chicos muy jóvenes y de alumnos con dificultades.⁷³ Además, los

establecimientos que tienen más clases homogéneas registran peores calificaciones en francés y en matemáticas: en general, estos trabajos insisten sobre el carácter nocivo del reparto de alumnos en clases del mismo nivel.⁷⁴

Los efectos de las pedagogías. Inspirándose a veces explícitamente en trabajos de la "nueva sociología de la educación" británica, este conjunto de trabajos intenta determinar la manera en que las relaciones sociales de dominación se filtran a través de las prácticas pedagógicas. Para las maternas, por ejemplo, E. Plaisance, apoyándose en el estudio de los informes de inspección de entre 1945 y 1980, señala la presencia de dos modelos educativos.⁷⁵ El primero, el modelo "productivo", tiende a evaluar las producciones infantiles desde el punto de vista de los resultados, mientras que el segundo, fuertemente favorecido en el transcurso de los años setenta, está basado en la "expresión" del niño mismo. Un pasaje que, según E. Plaisance, no hace sino favorecer a los niños de clases medias, que tienen una mayor "connivencia" con los valores de la escuela. Desde una perspectiva similar, V. Isambert-Jamati y M. F. Gospiron se han inclinado sobre los efectos negativos y poco "igualadores" del trabajo autónomo, en cursos de francés, al nivel del liceo.⁷⁶ Cuanto más remita el informe pedagógico a implícitos comunicacionales o llame a la creatividad de los alumnos, más favorece a los alumnos ya favorecidos.

El efecto docente. El antepasado más célebre de estas investigaciones versa sobre el "efecto pigmalión", la profecía autocreadora según la cual el éxito de los alumnos depende de las

69. D. Paty, *Douze colléges en France*, París, La Documentation Française, 1981.

70. F. Dubet, O. Cousin y J.-P. Guillemet, "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des colléges", en *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989, págs. 235-256.

71. A. Mingatm, "Les acquisitions scolaires de l'élève en C.P.: Les origines des différences", *Cahiers de l'IREDU*, 23, 1984.

72. P. Bressoux, "Effets-écoles et effets-classes", en J.-M. Besse y otros, *École efficace*, París, A. Colin, 1995.

73. G.E. Robinson y J.H. Wittebols, *Class Size Research*, Arlington, V.A., Educational Research Service, 1986.

74. A. Grisay, "Le fonctionnement des colléges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", en *Éducation et Formation*, núm. 32, noviembre de 1993.

75. E. Plaisance, *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, cit.

76. V. Isambert-Jamati y M. F. Gospiron, "Types de pratiques pédagogiques en française au lycée et différenciation sociales des résultats scolaires", en E. Plaisance (ed.), *L'Échec scolaire*, París, Éd. del CNRS, 1985; G. Langoüet, *Suffit-il d'innover?*, París, PUF, 1985.

expectativas de los docentes ante sus capacidades.⁷⁷ Ya en los años setenta, M. Cherkaoui se había dedicado a este tipo de problemática, intentando establecer la correspondencia entre algunos criterios específicos del docente y el éxito de los alumnos.⁷⁸ Se aplicó a evaluar la influencia de la competencia profesional de los docentes, los años de estudio postescolares y de la licenciatura pedagógica, y la antigüedad, sobre el éxito escolar de los alumnos. Así las cosas, la licenciatura pedagógica es positivamente correlativa con el éxito escolar y la competencia científica es independiente de aquél. Pero en los dos casos, la correlación positiva se invierte más allá de una cierta cantidad de años, y la maestría pedagógica se torna francamente negativa. Otros estudios muestran, al contrario, que la eficacia de los maestros es acrecentada por la antigüedad profesional: cuanto mayor es esta antigüedad, mejores son las adquisiciones en lectura. Se nota también que la nueva formación recibida por los profesores de escuela en los IUFM parece mejorar la eficacia de los docentes, especialmente al principio de su carrera.⁷⁹

*

La caja negra de la escuela esconde cada vez menos misterios, pero con el análisis de estos estudios podemos preguntarnos si ciertas ambiciones de la sociología de la educación no han sido dejadas de lado.⁸⁰ La *paideia* funcionalista ha sido

77. La investigación se realizó de la siguiente manera: Después de haber seleccionado al azar el 20% de alumnos de un establecimiento, se afirmó a los docentes –gracias a diversos tests psicológicos– que esos alumnos efectuarían grandes progresos. Después de ocho meses, efectivamente, dichos alumnos, elegidos al azar, manifestaban progresos importantes. Por sus interacciones, estimulación o inhibición, el docente induciría de hecho los resultados de sus alumnos. Véase R.-A. Rosenthal y L. Jacobson, *Pygmalion dans la classe*, París, Casterman, 1975.

78. M. Cherkaoui, "L'efficacité du corps professoral", en *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, París, PUF, 1979; G. Felouzis, "Le bon prof", *Sociologie du travail*, 3, 1994.

79. P. Bressoux, *Les Effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs*, DEP, febrero de 1994.

80. No hay que ver en esta apreciación ninguna forma de desprecio, los conocimientos adquiridos son considerables y nosotros mismos intentamos contribuir.

derrotada para siempre. No resistió a los análisis empíricos, a la sociología de la sospecha y a la formación de un contra-modelo capaz de reorganizar el conjunto de conocimientos. La cuestión de las desigualdades y de sus producciones sigue siendo esencial y nos da hoy un *stock* de conocimientos considerable. Pero el encanto del modelo inicial se ha convertido en nostalgia, y ni las voluptuosidades de la crítica, ni la tentación de una ingeniería social parecen dar cuenta de los procesos por los cuales nuestra sociedad forma a sus miembros.

Ciertamente, a lo largo de todo su recorrido, la sociología de la educación ha abordado temas y problemáticas ausentes en la *paideia* funcionalista: las desigualdades sociales, el vínculo entre la formación escolar y la formación profesional, los diferenciales de éxito de los actores... Ahora bien, fuerza es constatar que cuanto más se autonomiza este tipo de problemáticas, más se aleja del interrogante original y central de la sociología de la educación. Es esta preocupación la que ha animado a este libro: la voluntad no de volver a una concepción global e integradora de la sociología de la educación ignorando las adquisiciones de treinta años de investigaciones, sino de retomar ciertos problemas hoy muy olvidados. Junto a investigaciones sobre la eficacia escolar, la adaptación de la escuela a su entorno y los mecanismos de formación de desigualdades, es posible desprender un espacio intelectual estudiando el tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, el tipo de sujeto que allí se forma o se destruye.

No hemos intentado producir una "nueva" síntesis poscrítica de la sociología de la educación. Una ambición de este tipo nos parece cada vez más vana en razón de la diversidad de conocimientos acumulados en diferentes dominios y la ampliación de la impronta de la educación en la sociedad contemporánea. Pero si un "retorno" hubo en el problema clásico y fundador de la *paideia* funcionalista, éste se ha operado sin ninguna nostalgia, tan claro está ahora que esta visión no resiste a la prueba de los hechos. Las transformaciones sufridas por el sistema educativo son de tal amplitud que modifican la natura-

leza misma del proceso de construcción de los individuos. El rol de socialización de la escuela no puede continuar siendo identificado con el de un aparato de inculcación de valores comunes, interiorizados por los individuos y modelando su personalidad. Ahora bien, pese a las diversas críticas dirigidas a esta concepción por un contra-modelo centrado en las funciones de reproducción de la escuela, fuerza es constatar que la concepción misma de la socialización sigue siendo asombrosamente estable. En los dos casos, el individuo, más allá de sus márgenes más o menos grandes de acción, es definido por la interiorización de las normas, estén o no en un acuerdo preestablecido con su socialización primaria y sus destinos sociales. El individuo, en ambos casos, interioriza esquemas de actitudes, comunes a la sociedad o a una clase, para convertirse en actor social. Esta concepción subtiende también una "visión republicana" en la cual se trata, lo más a menudo, de interpelar a la escuela a partir de la crisis de un modelo de integración, o de su incapacidad para ser todavía una "reserva" de ciudadanía.

Ahora bien, cada vez más el actor social es presionado para construir, de manera siempre circunscrita y conjetural, una experiencia a través de la articulación de las tres dimensiones esenciales de la acción social. El proyecto de una sociología de la experiencia es entonces discernir la manera en que los individuos se desarrollan en ella, y se forman así mucho más allá de simples aprendizajes o mecanismos de distribución o de correspondencia sociales. Este proceso excede forzosamente el espacio de la clase, y debe entonces tener en cuenta las relaciones que se anudan a partir de la escuela o fuera de ella.

Para dar cuenta de este proceso, hemos partido de los actores y de su subjetividad, pero el análisis mismo de la experiencia nos informa también sobre el sistema escolar. A su manera y a su nivel, la sociología de la experiencia rinde cuenta de los efectos de las desigualdades escolares a partir de la naturaleza diferente de las pruebas a las cuales los alumnos y los maestros son confrontados. Se trata de responder al problema de la formación de los individuos, y de describir los cambios detecta-

bles en este proceso, especialmente a causa de la distancia establecida entre la socialización y la subjetivación. Una distancia que impide pensar en la integración social a través del modelo y la metáfora de una programación estableciendo el acuerdo entre las posiciones sociales y las dimensiones subjetivas. En este sentido preciso, el estudio de la escuela a partir de una sociología de la experiencia, se quiere como una verdadera sociología "educativa", suerte de traducción sociológica de una vieja inquietud humanista.

CONCLUSIÓN

La formación de los actores sociales es doble. Por una parte, es una socialización en la cual los individuos interiorizan normas y modelos. Por otra parte, es una subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización. Por largo tiempo se pensó que estos dos procesos se engendraban naturalmente, porque las instituciones de la socialización –y por lo tanto la escuela–, proponían modelos suficientemente fuertes como para que la socialización construyera “personajes sociales”, individuos cuya subjetividad y posición social aparecieran como las dos caras del mismo conjunto. En semejante marco, para saber lo que fabricaba la escuela, bastaba con definir sus modelos culturales y la distancia de los alumnos a esta norma, distancia ligada a sus orígenes sociales.

Esta concepción de la escuela ya no nos parece aceptable. Con la excepción notable de los escolares de la primaria, la imagen de una norma escolar que se “derrama” en la personalidad de los alumnos es sacudida por diversos elementos. El primero de ellos es la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona “como” un mercado. El segundo es el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores; desajuste ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil. El tercero es la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, que llama a figuras del individuo ampliamente contradictorias.

También, en un conjunto de este tipo, debemos considerar como crisis de un orden ideal que la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en la transmisión de roles, sino mediante la manera en que administran las lógicas de acción cada vez más complejas y diversificadas.

Esto es lo que hace que los actores sean a la vez socializados y