



HAL
open science

La doble mutación de la escuela

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. La doble mutación de la escuela. Desafíos para una educación emancipadora, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, pp.71-93, 2019, Redes de tinta diálogos pedagógico, 978-987-1026-79-1. halshs-02533186

HAL Id: halshs-02533186

<https://shs.hal.science/halshs-02533186>

Submitted on 23 Aug 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

4

La doble mutación de la escuela

François Dubet

En los últimos cincuenta años, los sistemas educativos de gran parte de los países del mundo experimentaron una doble mutación. En primer lugar, los sistemas educativos se masificaron por la extensión de los estudios y la apertura de las enseñanzas secundaria y superior. Paradójicamente, esta prolongada mutación colocó a las desigualdades educativas en el centro de los debates y críticas porque nunca se cumplió la promesa de la igualdad de oportunidades. En segundo lugar, las dimensiones simbólicas y culturales de la educación soportaron una larga crisis, que definiremos como la decadencia del modelo institucional de la escuela, por múltiples factores: la modernización cultural, la función de los medios de comunicación, el triunfo del individualismo y la búsqueda de la utilidad escolar por parte de las familias de clases media y alta. Por consiguiente, como esta doble mutación transformó profundamente las condiciones y los objetivos laborales de los docentes, debemos definir los desafíos que deberán enfrentar las políticas educativas. Analizaremos entonces cada uno de estos tres puntos desde una mirada francesa, incluso europea, porque es difícil, sino imposible, hablar de la escuela a escala planetaria y puesto que cada sistema educativo tiene sus propias tradiciones, cultura y modos de articulación con la sociedad.

1. Masificación y modo de producción de desigualdades

La igualdad de acceso

Durante largo tiempo, la educación escolar fue un bien escaso, reservado a una élite social y a algunos alumnos excepcionalmente “dotados”. Recién a fines del siglo XIX, se instala la norma de la escuela para todos. A partir de ese momento, se impuso un criterio de justicia: la igualdad de acceso a la formación inicial. En la actualidad, este criterio sigue siendo considerado por numerosos países que se esfuerzan por alfabetizar a todos los niños. Y el tiempo hizo que ese umbral escolar se desplazara hasta incluso las enseñanzas

secundaria y superior. Un sistema educativo que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y universidades, distribuyendo así más ampliamente algunos bienes educativos, es más justo que un sistema que realiza una selección precoz.

En este marco, se piensa en términos de democratización absoluta (Merle, 2002), en términos de distribución general de bienes educativos, sin entrar en detalles en cuanto a los bienes mismos y a su delicada distribución. Con algunos diplomas sucede lo mismo que con algunos bienes de consumo, es por ello que un sistema masivo es más justo que uno cerrado. En un país como Francia, hasta mediados del siglo XX, la justicia educativa consistía en extender la edad de la escolaridad obligatoria, diferir la selección, otorgar becas, establecer condiciones similares para niñas y niños. Al ampliar la oferta escolar, se esperaba que la escuela difundiera una cultura común, más precisamente, una cultura nacional. Este modelo fue y sigue estando asociado a una gran confianza en la escuela emancipadora y liberadora. La masificación amplió considerablemente la igualdad de acceso, y esto puede ser considerado un éxito.

La igualdad de oportunidades

Cuando ya no se evalúa una escuela según el número de niños escolarizados sino según el porcentaje de niños de origen humilde que accede a niveles superiores de enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. Este modelo prima actualmente en las sociedades que consideran que todos los individuos son esencialmente iguales y que las posiciones sociales desiguales deben ser justificadas por el solo mérito. Luego, la igualdad de oportunidades permite que las desigualdades educativas se consideren como “desigualdades justas”, porque resultan de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales preexistentes a la escuela.

La igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio de justicia posible en una sociedad democrática porque permite repartir individuos, que se suponen iguales en posiciones sociales desiguales, en función de su mérito y su “libertad”, sus elecciones, su trabajo y su voluntad. Es por ello que los sociólogos apelan espontáneamente a este criterio de justicia cuando evalúan las posibilidades de éxito educativos atribuidos a cada categoría social. Es injusto que solo el 5 % de los hijos de obreros accedan a las mejores universidades ya que estos últimos representan el 30 % de la población activa; es injusto que solo el 30 % de las mujeres accedan a los mejores establecimientos de formación superior ya que son el 50 % de la población... La norma de justicia implícita es la de una pura igualdad de oportunidades, llevando a cada

generación hacia una movilidad social perfecta, es decir, a una redistribución novedosa de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social.

Esta concepción de la justicia educativa está tan profundamente instalada que, hoy en día, es la piedra angular de las críticas a los sistemas educativos, en la mayoría de las sociedades modernas y democráticas. Sin embargo, hay que señalar algunas dificultades (Dubet, 2004; Savidan, 2007). Primeramente, es una concepción demasiado exigente ya que supone que la escuela es capaz de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales, aun cuando la sociología de la educación señala que no es algo sencillo y que esas desigualdades se amplían de mil maneras en la escuela (Duru-Bellat, 2002). Asimismo, esta concepción implica que la escuela sea perfectamente neutra, que esté de alguna manera “por fuera de la sociedad” y que no ceda frente a las demandas desiguales de las familias. La igualdad de oportunidades exige también que las clases más favorecidas estén dispuestas a renunciar a algunos privilegios educativos para que la competencia sea perfectamente equitativa, algo cuanto menos optimista. En segundo lugar, esta norma de justicia es extremadamente cruel al suponer que los alumnos son plenamente responsables de sus éxitos y fracasos, ya que la equidad en la competencia escolar estaría formalmente garantizada (Young, 1958). En la práctica, la igualdad de oportunidades no dice nada respecto del tratamiento a dar a los vencidos, quienes no podrían quejarse de su suerte porque las reglas de la competencia equitativa habrían sido respetadas. Por último, y no por ello una dificultad menor de este modelo, es que se basa en una idea de mérito según la cual los individuos serían los únicos responsables de sus rendimientos escolares, por sus virtudes, coraje, voluntad... En definitiva, la igualdad de oportunidades pone en la escuela la carga aplastante de ser la única institución que debe distribuir legítimamente a los individuos en posiciones desiguales.

Con o sin estas observaciones o reservas, la igualdad meritocrática de oportunidades está en los fundamentos de la mayoría de las políticas educativas de la segunda mitad del siglo pasado, y de todas las críticas dirigidas a la escuela. La realidad está a la vista: la progresión de las condiciones para la igualdad de oportunidades acentuó la puja entre las familias, las disciplinas y los diversos segmentos de los sistemas educativos. La igualdad de oportunidades también acrecentó el rol selectivo de la escuela: cuanto más esfuerzo se realiza para neutralizar la influencia del nacimiento y de los orígenes sociales, más selectiva y diferenciadora es la escuela, cuanto más competitiva se vuelve la escuela, las familias y los alumnos aumentan las estrategias utilitaristas al elegir establecimientos públicos o privados. Como era previsible, el modelo de la igualdad de oportunidades decepcionó porque exigió a la escuela la ca-

pacidad de construir una justicia social que excede las simples fronteras de la educación. Es por esto que en numerosos países, la escuela se presentó como incapaz de cumplir sus promesas, incluso siendo bastante más justa que en los tiempos en que la sola igualdad de acceso no amenazaba a las modalidades “aristocráticas” de la reproducción social. Esta concepción de las desigualdades educativas condujo a afirmar, a veces, que la función oculta de la escuela era reproducir las desigualdades sociales legitimándolas (Bourdieu y Passeron, 1970).

La igualdad de resultados

La igualdad de oportunidades, concebida en términos de competencia equitativa, no dice nada respecto de las brechas tolerables entre vencedores y vencidos, entre los mejores alumnos y los peores, porque los menos favorecidos tienen *a priori* las mismas oportunidades de logro. Entonces, la igualdad de oportunidades no se opone a que las brechas se amplíen, como puede suceder en una competencia deportiva, donde el número de participantes aumenta la distancia entre los campeones y la masa de practicantes. En tales circunstancias, tal como lo exige la teoría de la justicia de Rawls, la competencia meritocrática debe ser moderada por un “principio de diferencia” que limite los efectos discriminatorios de la competencia meritocrática: las desigualdades producto de la competencia meritocrática son justas en tanto no degraden la suerte de los más débiles o cuando, incluso, las mejoren. Luego, el modelo de justicia cambia y el sistema educativo más justo es aquel que reduce las desigualdades entre los mejores y los peores, o bien el modelo que hace que los resultados promedio de los hijos de obreros y de los hijos de ejecutivos sean relativamente similares.

Desde este punto de vista, la mejor escuela no es la que permite que algunos hijos de pobres accedan a la élite, sino aquella en que los hijos de pobres tienen rendimientos y recorridos escolares relativamente similares a los de los niños provenientes de estratos sociales más favorecidos. Entonces, se priorizan las políticas que reducen las brechas, y los estudios comunes no selectivos son más decisivos que la equidad de la competencia. Las miradas del observador y del responsable político no se dirigen tanto hacia el porcentaje de hijos de pobres en las grandes universidades sino hacia el nivel de los más flojos y de los más pobres. El tema esencial es el de las desigualdades tolerables sabiendo que el mejor sistema escolar es el que reduce las desigualdades, aunque sea al precio de una baja movilidad. En general, las sociedades socialdemócratas del norte de Europa privilegian este modelo destinado a los desfavorecidos, aunque las élites se quejen de la baja del nivel y de la competi-

tividad. La fortaleza de esta concepción de la justicia educativa es que se ubica desde el punto de vista de los más débiles y de los vencidos del sistema, esto la distingue de la igualdad de oportunidades. Además, este principio de justicia se traduce en el presupuesto y es inmediatamente visible: menos presupuesto financiero para los ciclos inicial y secundario comunes para asegurar la calidad y la financiación, con una fuerte proporción de fondos privados, de la formación de las élites en los mejores establecimientos de enseñanza superior.

Tensiones y debates

Estas tres figuras de justicia no serían más que un juego de ingenio si no provocaran debates y políticas educativas completamente reales, no solo por razones teóricas y filosóficas, sino también por razones sociales mucho más profundas, puesto que cada una de las concepciones de la justicia educativa favorece a uno u otro grupo social o a una u otra categoría de alumnos.

A priori, la igualdad de acceso no genera problemas en las sociedades democráticas y desarrolladas. El problema es un tanto diferente en las sociedades menos ricas que deben decidir entre una educación masiva de calidad y la formación de élites, que se supone que tendrán un rol esencial en el desarrollo económico del país. Esto se observa en algunos países, particularmente de África, que tienen una elevada tasa de analfabetismo pero también una muy elevada tasa de egresados de la enseñanza superior que produce, a menudo, una *over-éducation* ya que la economía no puede absorber a todos los que tienen un título universitario (Duru-Bellat, 2006).

En los países donde se logró la igualdad de acceso, el debate central opone la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. *A priori*, los dos principios parecen compatibles, sin embargo, si se da crédito a la experiencia francesa, no siempre es tan evidente. La igualdad de oportunidades invita a proponer, desde el comienzo, programas más ambiciosos, puesto que todos tienen el derecho y la obligación de llegar hasta el final de la competencia para acceder a la élite. La igualdad de oportunidades invita a encontrar a los mejores alumnos de los estratos sociales populares para apoyarlos y ayudarlos a que se infiltren en las formaciones de élite, al precio de una discriminación positiva destinada a los mejores y más meritorios de los alumnos. Aquellos quienes privilegian la igualdad de resultados optan por programas menos ambiciosos y se ocupan de reducir las brechas entre los mejores alumnos y los peores, defendiendo fuertemente la diversidad social en las diferentes mo-

dalidades y en los distintos establecimientos. Los defensores de la igualdad de oportunidades acusan a los defensores de la igualdad de resultados de hacer bajar el nivel, en tanto que estos últimos critican a los primeros por ser elitistas y por no preocuparse del fracaso escolar. Francia eligió decididamente un sistema dual que yuxtapone la igualdad de acceso y la igualdad de resultados para la enseñanza secundaria y la universidad de masas, y un sistema de igualdad de oportunidades extremadamente competitivo en la selección de las futuras élites, aun cuando algunas políticas específicas, destinadas a los buenos alumnos, traten de ampliar este acceso a los recién llegados.

¿Qué influencia tienen los diplomas?

Las desigualdades y los modelos de justicia mencionados son propios de los sistemas educativos que solo argumentan respecto de lo preexistente a la escuela, es decir, en referencia a las desigualdades sociales anteriores, ya sea para controlarlas o ya sea, en teoría, para anularlas. La escuela justa sería aquella que neutralice los efectos de las desigualdades sociales y culturales consideradas injustas. Sin embargo, este argumento no basta para definir la justicia educativa, porque sugiere que las desigualdades producidas por la escuela son necesariamente justas y sus efectos sociales a la salida de la misma serían, a su vez, fatalmente justos. Ahora bien, no consideraríamos justa una escuela que otorgue todas las ventajas sociales a los que más lo merecen y que les quite a los otros toda ayuda escolar. No consideraríamos justa una escuela donde los vencedores acaparen todas las posiciones sociales prestigiosas y bien remuneradas, y donde los vencidos estuvieran destinados al desempleo y a la pobreza, aunque la competencia escolar sea indiscutiblemente justa.

Un establecimiento educativo que emitiera un diploma sin ningún valor en el mercado de trabajo no podría ser justo y es poco probable que los alumnos lo frecuenten durante un largo tiempo. Pero un establecimiento educativo que tuviera una suerte de monopolio del acceso al empleo tampoco sería justo porque exacerbaría la influencia del mérito escolar y excluiría socialmente a todos los alumnos que no lo lograrán. Por ello, cuando las jerarquías educativas determinan fuertemente el acceso al empleo, la estructura social tiende a ser más rígida y a perpetuarse, porque las categorías sociales dominantes invierten muy fuertemente en la educación de sus hijos para mantener su posición. Y esto no es en abstracto, en Francia, por ejemplo, algunos prestigiosos establecimientos de formación superior captan el monopolio del acceso al empleo para la clase dirigente, casi condenando a los alumnos sin formación universitaria al desempleo y a la precariedad. Las desigualdades educativas parecen aquí ser multiplicadas por las desigualdades sociales que ellas mismas generan y legitiman.

Una escuela justa debe estar asociada entonces a un sistema de *mul-*

tiplicación de oportunidades mediante el cual, aquellos que fracasaron en la escuela tengan otra oportunidad, con posibilidades de ganar. La calidad de los sistemas de formación profesional continua contribuye entonces a la justicia de los sistemas educativos, que no pueden tener el monopolio de las calificaciones, sin que esto pese arduamente sobre el destino de los individuos. Cuantas más oportunidades de redistribución de los individuos en los empleos, ellos podrán multiplicar sus chances y apelar así a formas de mérito que la escuela no reconoce. En otras palabras, no es posible analizar la justicia del sistema educativo ignorando las políticas de formación profesional y los modos de contratación de las empresas. Una escuela relativamente injusta asociada a un sistema de formación profesional eficaz y abierto puede definitivamente ser más justa que una escuela menos injusta, cuya situación de monopolio en el acceso al empleo transforma automáticamente los destinos educativos en destinos sociales (Shavit y Müller, 1998). El sistema educativo alemán, a título de ejemplo, es bastante menos favorable a la igualdad de oportunidades que el francés, pero esta desventaja es compensada con la excelencia del sistema de formación profesional, mediante el cual la brecha entre los ingresos de los ejecutivos y de los obreros es más reducida que en Francia (Maurice, Sellier y Sylvestre, 1982). Entonces, la justicia de los sistemas educativos depende de las políticas de formación y de empleo y no de las políticas educativas. Es a menudo difícil hacer comprender este argumento a los actores de la educación que piensan que la relación diploma-empleo va de suyo y que creen, a veces, que la escuela es la única responsable de la vocación mesiánica de crear un mundo justo. La profesión docente es una de las cuales en donde la relación diploma-empleo es más estrecha.

¿Quién paga? ¿Quién gana?

Una escuela gratuita, financiada por toda la población, pero donde solo una pequeña parte tuviera beneficios, no sería más justa que un sistema privado del que solo se beneficiaran aquellos que pueden pagar el precio de la entrada. Se plantea entonces el problema de la decisión, en términos de desigualdades en las inversiones y beneficios (Gurgand, 2004).

A priori, la igualdad de acceso demanda la gratuidad de los estudios, y es lo que sucede en la mayoría de los países donde la formación inicial es financiada por la colectividad. Cuando el impuesto es progresivo, como en Francia, este financiamiento es aún más justo porque hay una transferencia desde los más ricos hacia los más pobres. La igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados demandan también un financiamiento público al que conviene agregar ayudas y apoyos específicos a los más pobres para que el costo de los estudios no perjudique a las familias desfavorecidas. Como los hijos de las familias pudientes cursan a menudo carreras largas, estos sistemas de becas y

de apoyos reequilibran los mecanismos de transferencia hacia los menos favorecidos. Sin estos apoyos específicos, el financiamiento público para carreras largas, de hecho reservadas a los más favorecidos, estaría ligado a una transferencia desde los más pobres, que pagan generalmente impuestos indirectos, hacia los más ricos, que tienen el monopolio de estos estudios.

En general, la preocupación por la justicia educativa invita a interrogarse sobre los financiamientos de los sistemas de formación y preguntarse: ¿quién paga?, ¿quién gana? Y es partir de esta cuestión que se debe conciliar entre los financiamientos públicos y los privados para reducir las desigualdades y promover una mayor equidad. Pero esto supone que se disponga de datos sólidos sobre los costos de las formaciones, el origen social de los alumnos y las carreras profesionales ligadas a estos estudios. También supone que se levante el “velo de la ignorancia” que rodea el financiamiento de los sistemas educativos (Baudelot y Leclercq, 2005).

El tema de las desigualdades educativas se descompone en una serie de dimensiones y de paradojas ligadas, a veces, a “tragedias” cuando los diversos principios de justicia no son forzosamente compatibles entre ellos, apenas uno se aleja del cielo de las teorías “puras”. Es necesario aprender a combinar estas dimensiones y admitir que la escuela justa es aquella que logra que ninguna dimensión de la justicia aplaste a las otras. Es un tanto inverosímil que un sistema escolar pueda ganar en todos los campos. Asimismo, hay que remarcar que los sistemas educativos están insertos en las sociedades y que, cuanto más justa e igualitaria sea una sociedad, más oportunidades tiene la escuela de ser justa e igualitaria. En realidad, las desigualdades educativas solo se redujeron durante los períodos en que las desigualdades entre clases, comunidades y géneros se redujeron por ellas mismas, antes del ingreso a la escuela y no solamente en la escuela (Jencks, 1972). Es necesario luchar para reforzar las diversas dimensiones de la igualdad educativa pero esta voluntad no debe ser solo una creencia sino una idea según la cual la escuela es la única capaz de producir un mundo justo.

2. Mutaciones culturales y decadencia de la institución

Si se define la noción de institución como un dispositivo simbólico y práctico responsable de crear sujetos, la tesis de la decadencia de la institución puede ser sostenida para el caso de la escuela francesa, que construyó un modelo de socialización derivado de una forma religiosa. Este argumento es válido también para la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos

provenientes de escuelas católicas y proyectos democráticos, progresistas y nacionales ligados a la construcción de escuela pública. Ahora bien, este modelo de escuela está en decadencia actualmente, incluso en las escuelas públicas y laicas (Dubet, 2002).

El programa institucional

La tesis es la siguiente: al ampliar la influencia de la escuela sobre la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX asumió una forma escolar y un modelo de socialización, que yo caracterizo como un programa institucional. La palabra programa debe ser entendida en el sentido informático, el de una estructura estable de información pero cuyos contenidos pueden variar infinitamente. Este programa es bastante independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro grandes características independientemente de las ideologías educativas transmitidas. En este punto se puede acordar con Bourdieu, que sostiene que las formas de la educación —disciplina, posturas corporales...— dejan más huellas que los contenidos transmitidos.

1. Valores y principios fuera del mundo. Como lo demostró Durkheim, la escuela fue “inventada” por las sociedades que tenían una historicidad, es decir, las sociedades capaces de ponerse en valor y transformarse, desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de salvar verdaderamente a los niños de las tradiciones y costumbres. En este sentido, la escuela estuvo siempre bajo la influencia de un modelo cultural situado “fuera del mundo”, como una ciudad ideal. En Occidente, la Iglesia es la madre de este programa, puesto que quiso fabricar cristianos alejados de la cultura profana, banal y utilitaria de las sociedades. Las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en el pasaje del siglo XIX al siglo XX combatieron generalmente a las escuelas religiosas, pero ellas también se ubicaron bajo el reino de principios sagrados, que no significa que sean religiosos. Lo sagrado era la nación nueva que había que construir, la ciencia y la razón, y estas escuelas querían formar ciudadanos así como las escuelas religiosas querían formar cristianos. Las escuelas provenientes de los regímenes revolucionarios dedicadas a forjar un “hombre nuevo” se ubicaron en el mismo programa.

En términos más abstractos, el programa institucional está constituido, en primer lugar, por un conjunto de principios y valores definidos como “sagrados”, homogéneos, sin necesidad de ser justificados. Ni la razón ni la fe se discuten en la escuela, que está bajo el reino de una trascendencia, salvándola del único régimen de la utilidad social de los diplomas y del desarrollo económico. La escuela republicana francesa quiso formar ciudadanos franceses, adhiriendo

a las representaciones “sagradas” de la nación, de la razón y de la república, más allá de sus diferencias de clases. Que esta escuela moderna haya servido al desarrollo del capitalismo no nos lleva a considerarla como una herramienta al servicio del capitalismo y de la industrialización; el escaso lugar y valor que le otorgaba a los aprendizajes prácticos bastan para demostrarlo.

2. *La vocación.* Desde que el proyecto educativo es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Aquí hay que volver a la comparación con el catolicismo en el que el sacerdote es concebido como un mediador entre Dios y los hombres, como aquel que encarna la presencia divina entre los hombres puesto que él tiene la fe. Si el sacerdote cree, los fieles creerán en su creencia. Es lo mismo que con el maestro de escuela que debe creer, primeramente, en los valores de la ciencia, la cultura, la razón y la nación para que los alumnos creen en las creencias y en los valores del maestro. Durante largo tiempo, la formación de maestros consistió en verificar la fuerza de sus virtudes y convicciones más que sus talentos pedagógicos. La vocación descansa sobre un modelo pedagógico implícito, puesto en relieve por personalidades tan diferentes como Bourdieu, Durkheim, Freud y Parsons: el alumno accede a los valores de la escuela identificándose con los maestros que encarnan esos valores.

Definido por su vocación, el maestro tiene una legitimidad que Weber hubiera calificado de carismática, puesto que su autoridad está basada en principios y valores sagrados. Hay que respetar al maestro no como individuo singular o profesional competente, sino como representante de principios superiores. Durante largo tiempo, los profesores y los maestros de escuela estuvieron provistos de una autoridad y un prestigio que no justificaban ni su cultura, ni sus salarios sino que provenían directamente de la confianza y la creencia en los valores de la escuela.

3. *La escuela es un santuario.* Si la escuela es identificada con principios “fuera del mundo” y sus profesionales solo rinden cuentas a la institución, la escuela debe protegerse de los “desórdenes y de las pasiones del mundo”. Los programas educativos son, antes que nada, “educativos” y, generalmente, los conocimientos más teóricos, abstractos y “gratuitos” son los más valorizados, mientras que los saberes más inmediatamente útiles para la sociedad son reservados a los alumnos menos “dotados” y menos favorecidos socialmente. Los padres son invitados a confiar sus hijos a la escuela, pero sin intervenir en la vida escolar, para preservar la neutralidad de la institución y la igualdad de los alumnos. Durante largo tiempo, desde el final de la infancia, los sexos fueron separados en la escuela y la cultura juvenil nunca tuvo su espacio. Los uniformes acentuaban la separación del santuario escolar y de la sociedad, y la mayoría de las escuelas secundarias eran internados. Como en los órdenes

religiosas regulares, la disciplina escolar era autónoma y “racional”, con un sistema de castigos y recompensas diferente de las costumbres sociales; la disciplina escolar solo se remitía a ella misma.

Por un largo período, el modelo republicano francés sostuvo fuertemente el santuario escolar, rechazando la presencia de los padres, empresarios y actores de la sociedad civil. Este modelo construyó particularmente una ficción pedagógica, según la cual la escuela estaba destinada solo a alumnos, a sujetos de conocimiento, de saber y de razón, y no a niños y adolescentes, sujetos singulares portadores de “pasiones” y de particularismos sociales. Antes que nada, la escuela debía instruir, la educación estaba reservada a las familias. Sin embargo, hay que subrayar que el modelo del santuario escolar tuvo un alto costo social durante mucho tiempo: la exclusión precoz de los alumnos que no aceptaban las reglas ni las limitaciones escolares, ya sea por sus talentos o por su origen. El santuario solo estaba destinado a “creyentes”, “herederos” y “becarios” particularmente dispuestos a creer. Esta es la razón por la cual la masificación escolar desfragmentó el modelo del santuario.

4. *La socialización es también una subjetivación.* El programa institucional se basa en una creencia fundamental: la socialización, es decir, la sumisión a una disciplina escolar racional que genera autonomía y libertad en los sujetos. “Recen y embrutézcanse, la fe vendrá por añadidura”, decía Pascal en el siglo XVII. Cuanto más se someta a los alumnos a una disciplina racional y a una cultura universal, más se desarrollará su autonomía y su espíritu crítico, incorporando los principios fundamentales de la fe, de la cultura y de la ciencia. El programa institucional fue largamente percibido como liberador, aun cuando se basaba en un sistema de creencias y de disciplinas.

Esta convicción en el sometimiento de los alumnos a los valores y reglas del santuario escolar estaba en el corazón de una creencia pedagógica milenaria y paradójica, y en ella la libertad nace de la sumisión a una figura de lo universal. La escuela triunfa cuando los alumnos adquieren allí un espíritu crítico, siempre y cuando la crítica escolar de las rutinas sea reducida en nombre de los valores fundamentales de la escuela, como lo señaló claramente Bourdieu. Esta confianza en la socialización liberadora es la que me aleja de los análisis de las instituciones realizados por Foucault, porque no creo que se trate de una simple astucia del poder sino, más bien, de un modo histórico de formación del sujeto mediante un “programa” cuya forma permaneció estable durante largo tiempo.

Se pueden subrayar tres ventajas de este modelo. La primera ventaja es que basa la autoridad de los docentes en valores y principios indiscutibles, y el maestro dispone entonces de una autoridad que es la de la propia institución.

La segunda ventaja es que, al ser la escuela un santuario, tiene la capacidad de externalizar sus problemas y así considerar que la causa de sus dificultades se debe a su entorno: desigualdades sociales, renunciamientos de las familias, políticas gubernamentales, capitalismo... La crítica no recae sobre la escuela sino sobre la sociedad, que impide que su funcionamiento prospere. Y la tercera ventaja, según Bernstein, si la escuela está ensamblada por las vocaciones y los principios compartidos, la institución escolar puede ser una organización relativamente simple, basada en un orden mecánico más que en un orden orgánico.

Todas estas virtudes, hoy amenazadas, no deben hacernos olvidar de la cara oscura de las instituciones: el peso de las disciplinas, los abusos de autoridad, el encierro en las puertas cerradas de los santuarios, el silencio y las diversas violencias, incluso las físicas, soportadas por los alumnos. Hace menos de veinte años, los sociólogos y los intelectuales eran más proclives a criticar la forma institucional de la educación y del control que a defenderlos de las amenazas exteriores, siguiendo en esto las enseñanzas de Goffman y de Foucault. Sin embargo, numerosos análisis críticos, el de *La reproducción* en particular, piensan la escuela en términos de programa institucional, programa, visión seguramente desencantada pero visión institucional al fin.

La decadencia del programa institucional

Antes de interrogarnos sobre las causas de esta decadencia y los problemas que esta plantea, tenemos que aprehender el alcance de este cambio. Se puede considerar que la modernidad republicana, democrática o revolucionaria se apropió del programa institucional como herramienta de sus propios principios. Sin embargo, desde hace una treintena de años, en Francia y en la mayoría de los países de Europa de tradición católica, esta modernidad se tornó contradictoria respecto del mismo programa institucional. La modernidad introdujo en las instituciones un virus que las descompone poco a poco.

1. *La "desilusión del mundo"*. La institución se funda sobre una concepción vertical y trascendente de la producción de sentido y de lazo social, ya sea por la religión o por lo sagrado laico. Las instituciones laicas abandonaron, sin embargo, las referencias religiosas a partir de la separación entre lo privado y lo público, pero no abandonaron la idea de que la vida pública está regida por algunos principios trascendentes que se imponen verticalmente: la nación, la razón, la ciencia... Más allá del repliegue religioso, que varía notablemente en las distintas sociedades, la desilusión del mundo significa principalmente que esta fabricación de sentido y de valores por una obligada trascendencia se debilita frente a construcciones locales y sociales de valores y acuerdos sociales y políticos. En este sentido, cuanto más democráticas e individualistas son las

sociedades modernas, menos requieren de un universo de sentido común que los programas institucionales tienen por vocación socializar.

La profecía weberiana sobre los conflictos de valores y la guerra de los dioses se cumplió ampliamente, no porque las sociedades modernas estén desprovistas de valores sino, particularmente, porque esos valores aparecen como contradictorios entre sí, y este es el nuevo fenómeno fundamental. Durante largo tiempo, se pensó que la masificación escolar y la democratización eran equivalentes, pero la experiencia reciente pone en evidencia que los dos fenómenos están lejos de ser idénticos. Asimismo, la defensa de la gran cultura y las exigencias de la vida económica y, más ampliamente, las de la vida en sociedad no se superponen. En Francia, los espíritus serios no pueden seguir pensando que la libertad, la igualdad y la fraternidad se refuerzan mutuamente. En consecuencia, en la mayoría de los países, la cuestión de los fines de la escuela se plantea como un problema que debe ser zanjado con el debate político, porque ya no están prescritos “naturalmente” por los valores de la institución.

Un hecho más importante todavía: la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, sin importar cómo se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hace cincuenta años, para los niños de las clases populares, la cultura escolar era la única que les permitía ampliar sus horizontes, salir de sus rutinas y limitaciones, de sus pueblos y ciudades. Actualmente, estos niños se escapan directamente de los límites de su propio mundo social por la gracia de los medios de comunicación. Se podrá condenar la vulgaridad y la imbecilidad de los medios de comunicación masiva, pero no se puede dejar de admitir que ofrecen una verdadera alternativa en un mundo ampliado. La escuela está entonces compitiendo con culturas cuyas capacidades de seducción con respecto a niños y adolescentes no son nada despreciables y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo capturar esa cultura que especula con la rapidez, el *zapping* y la seducción, principios contradictorios con el rigor de los ejercicios escolares.

2. *La profesión reemplaza a la vocación.* Cuando los valores que fundan la institución se perciben como inciertos y contradictorios hay menos posibilidades de asentar allí la autoridad, y el modelo de la vocación se debilita. Ya no se espera que los docentes encarnen algunos principios fundamentales, se les solicita que demuestren sus competencias y su eficacia profesional, más precisamente, la vocación cambia de naturaleza y ya no consiste en identificarse con valores fundamentales al modo “clerical”, sino en sentirse realizado subjetivamente con sus habilidades profesionales, según el *ethos* protestante del trabajo. El oficio de docente se volvió más profesional en el mundo entero

por la formación pedagógica extendida, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de la experiencia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela, aun siendo laica, deja de ser una orden religiosa regular para volverse una burocracia profesional.

El cambio de naturaleza de la vocación provoca un desplazamiento de la legitimidad profesional. Ya no basta con “creer”, hay que demostrar que uno es eficaz. Todas las escuelas pasaron por fenómenos comparables de expansión de la organización y de división del trabajo, las especialidades se multiplicaron, los sistemas de evaluación también, puesto que hay que demostrarles a las autoridades responsables y a los usuarios que el trabajo realizado es eficaz. Esta evolución se manifiesta en todos los países, y no se puede reducir al liberalismo, porque también procede de la laicización de las instituciones y de la obligación que se les impuso de tener que rendir cuentas. Solo tener que rendir cuentas a sí mismo y a sus superiores sigue siendo monopolio del sacerdocio, religioso o laico, civil o militar.

3. *El fin del santuario.* Desde el fin de la segunda guerra mundial, la mayoría de los países industriales iniciaron una profunda masificación educativa, ampliando considerablemente el acceso a las enseñanzas secundaria y superior. La mitad de los jóvenes de veinte años siguen escolarizados en Francia y Estados Unidos. Este cambio cuantitativo erosionó progresivamente los muros de los santuarios escolares porque todos estos nuevos alumnos, que no son ni herederos, ni los “buenos alumnos” de antaño, trajeron las tensiones de la adolescencia y los problemas sociales a la escuela, que hasta entonces había estado al amparo de estas cuestiones. Ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela, a través de los alumnos, es una revolución que desestabilizó profundamente la vida de los grupos y de los establecimientos.

Al mismo tiempo, la producción masiva de diplomas cambió la naturaleza de los “mercados educativos”, que se volvieron más abiertos y más competitivos. Cuando los sistemas educativos producen muchos diplomas, estos comienzan a ser indispensables para entrar en la vida activa, y los actores desarrollan necesariamente conductas más utilitaristas que las que tenían cuando la escasez de diplomas garantizaba su utilidad. Incluso en los sistemas de enseñanza pública, como el sistema francés, formaciones, disciplinas y establecimientos entran en el juego de la competencia y los gobiernos deben administrar políticas educativas cada vez más complejas, porque la formación es considerada como una inversión por los Estados, empresas e individuos.

A pesar de que las instituciones son organizaciones relativamente simples, puesto que se supone que todos los individuos comparten los mismos modelos y creencias, son reemplazadas progresivamente por organizaciones

cada vez más complejas que demandan más administración y, además, su conducción plantea mayores problemas en todos los países. El centralismo y la uniformidad ya no pueden garantizar la regulación de los sistemas que desarrollan mercados internos, haciendo que compitan establecimientos, modalidades y disciplinas.

4. *La autonomía del individuo.* La creencia fundamental de las instituciones en la disciplina liberadora se desmorona progresivamente con la emergencia de la representación de sujetos, a los que se consideran preexistentes al trabajo de socialización institucional. La escuela ya no solo acoge alumnos sino también niños y adolescentes que tienen que construirse de manera autónoma y “auténtica” como sujetos de su propia educación. En todas partes, la pedagogía del proyecto y del contrato reemplaza insensiblemente a las viejas disciplinas de memorización y repetición. En un país republicano, jacobino y universalista como lo fue la Francia republicana se vio emerger el problema de las diferencias entre culturas, religiones, géneros y, paradójicamente, la escuela de masas está obligada a tener en cuenta la singularidad de los individuos.

En última instancia, el antiguo modelo de formación está muy desestabilizado y la relación pedagógica se vuelve un problema porque sus marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos y estudiantes ya no son, *a priori*, “creyentes”. Las “órdenes religiosas regulares” se vuelven “órdenes seculares” y el trabajo de los docentes y alumnos es mucho más incierto y difícil. En todas partes, los maestros deben construir las reglas de vida y las motivaciones de los alumnos. En todas partes, los maestros tienen que comprometer cada vez más su personalidad puesto que el solo cumplimiento de los roles profesionales no alcanza para hacer su trabajo. Paralelamente, los alumnos deben motivarse e interesarse más de lo que lo hacían en el marco institucional. Y como la masificación no cumplió sus promesas de igualdad, como la utilidad de los estudios puede ser amenazada por la inflación de los diplomas, los roles educativos ya no son suficientes para sostener la institución. Tanto los profesores como sus alumnos están inmersos en múltiples experiencias que están bastante alejadas del imaginario construido por el programa institucional de los siglos pasados.

Un sentimiento de crisis

Esta larga evolución es vivida actualmente como una crisis por los actores de la escuela y, particularmente, por los docentes. La legitimidad de la escuela y de su cultura se debilitó porque dejó de ser sagrada para transformarse en un servicio cuya utilidad se discute punto por punto y se mide con evaluaciones y encuestas nacionales e internacionales. La autoridad educativa

se enfrenta a problemas nuevos que provienen de la “novedad” de ciertos públicos escolares y de la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad, y la cultura escolar que apela al trabajo, al esfuerzo y, diversamente, a los resultados y beneficios culturales y sociales. Los docentes se perciben a menudo como clérigos que son poco a poco desposeídos o privados del apoyo de la sociedad. El trabajo es cada vez más difícil y estresante porque los alumnos ya no se pueden conquistar y la escuela no puede deshacerse, con la misma facilidad con que lo hacía en los tiempos de las instituciones, de aquellos alumnos que le molestan. Crece la influencia de la organización y los docentes se sienten como engranajes de una máquina ciega, que los ignora, los desacraliza y los rebaja.

Todo esto genera un sentimiento de nostalgia hacia la escuela de antaño cuyos defectos se olvidan poco a poco. Basta con ver, en Francia, hasta qué punto un buen número de sociólogos, invocando algunos análisis de Bourdieu y de Passeron, esconde el tema de la reproducción detrás del de la defensa de “la escuela republicana” adornada con todas las virtudes. La crítica de la reproducción se debilita frente a la denuncia del neoliberalismo que amenaza a la institución. Por cierto, estos sentimientos no son nuevos pero actualmente vienen de las filas de la izquierda y de la extrema izquierda, que parecen haber olvidado toda su tradición crítica. La nostalgia no es más que la otra cara del sentimiento de crisis que se ampara de los individuos cuyo mundo parece derrumbarse a sus pies.

Así se constituyen las críticas antineoliberales o antiultraliberales que interpretan esta evolución vivida como una agresión externa a la escuela, es decir, como un esquema institucional clásico. Tenemos que precisar inmediatamente que, en el caso francés, el presupuesto público para la educación no dejó de crecer desde los años setenta, tanto globalmente como en el costo asignado a cada alumno: de 1974 a 2000 el aumento del presupuesto para educación fue de 96 % mientras que el número de alumnos solo se elevó a 16 %. Estamos en una situación muy diferente de la de ciertos países de América Latina, donde el financiamiento público de la educación cayó entre 1980 y 1985: menos 14.6 % en Argentina, 2.8 % en Chile, 1.2 % en México, recayendo principalmente esta disminución sobre los salarios de los docentes. Sin embargo, el presupuesto público creció nuevamente a partir de 1990 en la mayoría de los países (*Global Education Data Bases* y Unesco, 2000). En varios casos, estas variaciones están ligadas a las coyunturas económicas, que tienen una amplitud considerable en América Latina.

En un país como Francia esto no impide que se imponga progresivamente en los docentes la idea según la cual las dificultades de la escuela provienen

de una suerte de “complot” o proyecto ultraliberal. ¿Cómo explicar esta creencia? La creencia consiste en englobar la educación en el vasto movimiento de globalización, donde la escuela se asemeja entonces al conjunto de la economía. El hecho de que algunos organismos internacionales llamen a una liberalización de la oferta educativa basta como prueba. Esta creencia también se funda en el hecho de que la vieja alianza de la escuela con la sociedad se fragilizó y, como los efectos sociales desastrosos de las mutaciones económicas provienen de la globalización liberal, entonces se puede pensar que la escuela fue arrastrada por el mismo movimiento. Esta creencia parece confirmar las nostalgias institucionales: la escuela, en su esquema explicativo, sigue siendo un santuario víctima de su entorno y de fuerzas hostiles aún cuando sus propias virtudes permanecen intactas.

Hay que admitir que las mutaciones y crisis generadas por la globalización liberal tienen sus efectos sobre la escuela ya que no es responsabilidad de la escuela que haya desempleo, que la pobreza se instale en una parte de la población y que la cultura vehiculizada por los medios de comunicación sea, a menudo, degradante. Hay que reconocer, sin embargo, que no todos los países del mundo obtienen los mismos resultados escolares y la misma equidad y no pensar que siempre los más “liberales” son los peores (OCDE, 2001). Australia, Canadá, Gran Bretaña y Nueva Zelanda son más eficaces y equitativos que Francia siendo más liberales, mientras que en Finlandia la escuela es tan buena como en los otros países, siendo menos “liberal”. Los diversos trabajos sobre el efecto establecimiento confirman estos resultados internacionales: en igualdad de condiciones, algunos establecimientos son más eficaces y equitativos que otros.

Un cambio endógeno

En un momento marcado por la “religión cívica” de la república, de la nación y del progreso, la decadencia de lo sagrado no podía sobrevivir a la consolidación de la crítica y de la autonomía individual, que participaban plenamente en el mismo proyecto de la modernidad. ¿Cómo sostener lo sagrado cuando se admite que el desarrollo y la libertad de los individuos para construir la vida que consideran buena constituyen una de las fuerzas motoras de la modernidad, aun cuando la escuela se hace a sí misma el agente de esos valores? Es ingenuo desear la autonomía y la libertad de las personas fuera de la escuela y seguir manteniendo lo sagrado solo en la escuela. Como triunfó el proyecto cultural de la escuela moderna y republicana, el programa institucional fue privado de uno de sus fundamentos más sólidos.

Asimismo, la escuela ya no es un santuario protegido de las pasiones y de los intereses sociales porque su influencia sobre el destino y la formación de los individuos no dejó de crecer. Gracias a la escuela, los diplomas tienen un rol cada vez más importante en la distribución social de los individuos, y la ampliación de su poderío le hace perder su “inocencia” puesto que ya no se puede considerar que las desigualdades educativas son el simple reflejo de las desigualdades sociales. Toda la sociología de la educación de los últimos treinta años nos enseña que las desigualdades sociales tienen siempre un rol determinante en la formación de las desigualdades educativas, pero también nos enseña que la misma escuela, por sus métodos, sus modos de agrupar a los alumnos, sus maneras de orientarlos y de seleccionarlos juega un rol nada desdeñable en este campo. ¿Cómo podría ser diferente en los países que instauraron una escolaridad común hasta los dieciséis años y una escolaridad casi general hasta los veinte años? En este tipo de escuela, los grupos e individuos se inscriben en una competencia más o menos fuerte para acceder a algunos bienes escasos. Esta competencia no es sensiblemente menos fuerte en los países afectos a la enseñanza pública que en los más liberales. Se notará, y no sin ironía, que los docentes no son los últimos en servirse de esta competencia cuando se trata de sus hijos, pero la condenan cuando se trata de sus alumnos.

En la mayoría de los países europeos se observa una “decepción” respecto de la escuela porque no cumplió con la totalidad de sus promesas, en términos de emancipación de los individuos y de igualdad de oportunidades. Y hay que admitir que la izquierda, identificada durante mucho tiempo con el proyecto de la escuela liberadora republicana está hoy en crisis y falta de ideas para este campo. Es el caso de Alemania, España, Gran Bretaña, Francia e Italia, donde se implementan políticas educativas de derecha, sin que la izquierda aporte verdaderas alternativas. Así se comprende mejor el hecho de que la crítica al antiultraliberalismo progrese, siendo completamente incapaz de ir más allá del solo rechazo.

3. Los desafíos de la educación

La decadencia del programa institucional no puede entonces desembocar en una simple resistencia de la escuela. Más precisamente, si se quiere defender la escuela y sus valores de igualdad, liberación, cultura e integración social de la amenaza de un utilitarismo generalizado, hay que poder proponer una alternativa, una escuela más justa, más eficaz y más respetuosa de los

individuos. Se pueden distinguir dos tipos de desafíos, los propios de la escuela y los externos que definen sus relaciones con su entorno social. Estos desafíos son propuestos aquí solo a título de ilustración, ellos están estrechamente ligados a los contextos políticos nacionales.

Autonomía de los actores y control central: el rol de la evaluación. En una escuela de masas y en una sociedad compleja y diversificada, el modelo institucional de una escuela centralizada, homogénea y organizada por un conjunto de normas precisas que van del centro a la periferia ya no es posible, salvo que se haga de ese marco un decorado simbólico de la única unidad nacional. Es necesario que los actores básicos y los establecimientos dispongan de un margen de autonomía y, además, que tengan la capacidad de adaptarse a las necesidades y demandas de sus alumnos. Sin embargo, esta respuesta de tipo liberal, que amenaza con la fragmentación del sistema, debe ser compensada con una fuerte capacidad política que garantice la regulación y la unidad de la escuela, con una articulación de los medios destinados a los que más lo necesitan, con pruebas comunes a todos los alumnos, con programas nacionales y con condiciones idénticas para el personal. En otras palabras, sabemos que los sistemas más equitativos y más eficaces son aquellos que asocian la autonomía de los establecimientos con una fuerte capacidad de gestión, control y dirección del sistema por el “centro”. La gestión burocrática del programa institucional debe ser reemplazada por un sistema de evaluación y corrección permanente de las políticas y prácticas, en función de los resultados. En este caso, el desafío central es el control y la naturaleza de la evaluación para evitar que la satisfacción de las herramientas de medición se torne el objetivo de la educación. Dos principios deberían ser formulados en este campo: primero, la evaluación de los resultados de los sistemas y establecimientos debería asociar a los profesionales, usuarios y expertos; el segundo, los criterios de evaluación deberían ser múltiples y contradictorios entre ellos, no deberían reducirse a los meros aprendizajes de conocimientos, al bienestar de los alumnos y a sus competencias sociales, deberían ser también criterios de evaluación importantes en una escuela democrática.

La cuestión de la cultura común es esencial porque la escuela sigue siendo una herramienta de integración social, que provee a todos los niños de una sociedad de las competencias y de los conocimientos a los cuales tienen derecho, para que se transformen en ciudadanos activos e individuos autónomos. No solo, esta cultura común deber ser redefinida en un gran número de sociedades conquistadas por algunas mutaciones culturales, económicas y sociales considerables, sino que debe seguir siendo un objetivo fundamental de la escuela, particularmente, cuando la preocupación por crear élites y adaptar las

formaciones según las necesidades de la economía pueden alejarnos de esta ambición. Ahora bien, hay que recordar que nunca la formación de un buen nivel medio de todos los alumnos fue contradictoria con una enseñanza secundaria y superior eficaz. Sin embargo, la profundización generalizada de desigualdades y diferencias culturales impone una decisión en favor de la cultura común.

¿A quién le pertenece la escuela? Cuando la legitimidad de la escuela ya no es “sagrada”, la escuela solo puede ser democrática. Esto implica un planteo simple: ¿a quién le pertenece la escuela? Puede no pertenecer a grupos de intereses privados, ni tampoco a usuarios o profesionales de la educación. Incluso su administración puede ser delegada pero la escuela pertenece, en primer lugar, a la nación y a sus representantes democráticamente elegidos, nos gusten o no. Esto no significa que la escuela solo es cuestión de empleados del Estado, sino que las reglas de funcionamiento, los objetivos apuntados, la definición de los programas, la formación de los docentes y lo esencial del financiamiento dependen del poder político. Ahora bien, en numerosos países, empezando por Francia, la capacidad política para conducir la educación es actualmente escasa. Los equilibrios entre intereses opuestos, la complejidad del sistema, la timidez de los partidos políticos y sindicatos respecto de los problemas de la educación pueden generar un sentimiento de parálisis política. Asimismo, la legitimidad democrática de la institución no solo concierne al centro o a la cima del sistema. La legitimidad exige que cada establecimiento se construya también como un espacio medianamente democrático donde padres, alumnos y docentes compartan una civilidad común, un conjunto de derechos y deberes. Algo que es inaceptable de la respuesta liberal es que esos bienes de libertad sean repartidos de manera muy desigual en función de categorías sociales, que la libertad sea un privilegio de privilegiados cuando los más necesitados están condenados a tomar la escuela tal cual es. La igualdad escolar es también la igualdad de derechos, de “capabilidades”, diría Sen.

¿Cuáles son las desigualdades justas? El gran modelo de la justicia educativa es el de la igualdad de oportunidades, y este ideal sigue siendo muy actual en los países donde muchos niños siguen estando privados de escuela. El principio de igualdad de oportunidades supone que la oferta educativa sea relativamente homogénea para que la escuela no trate mejor a los que ya tienen más recursos y capitales, este es en gran medida el caso, incluso en los países que concretaron el marco formal de una igualdad de oportunidades con la gratuidad escolar y ayudas específicas a los menos favorecidos. Sin embargo, incluso en ese contexto, y suponiendo que esto se lleve completamente a cabo, la escuela sigue produciendo desigualdades y uno se puede preguntar en qué medida son justas (Dubet, 2004).

A la manera de Rawls, uno se puede preguntar si la creencia en la igualdad de oportunidades no genera nuevas desigualdades cuyas víctimas son los que fracasaron en la escuela, sin que ellos sean responsables de ese fracaso. Es importante entonces definir el mínimo escolar al que todos los alumnos tienen derecho, definir los bienes educativos que ya no estarán dentro de la competencia de igualdad de oportunidades.

La utilidad social de los diplomas constituye también un criterio de justicia porque las desigualdades no consisten solo en distribuir algunos bienes educativos cuyo valor social varía sensiblemente. Sin embargo, en una escuela de masas, estas desigualdades se multiplican puesto que la escuela “obliga” a los alumnos a estudiar para obtener bienes educativos socialmente inútiles para aquellos que los tienen y que, además, no tienen “valor de cambio”, ni “valor de uso”; lo que se aprende en la escuela no es nunca utilizado fuera de ella. Una escuela justa debe entonces preocuparse por la utilidad social de las formaciones que propone.

Por último, el desarrollo de la violencia escolar en las escuelas europeas y americanas indica que el modelo meritocrático de igualdad de oportunidades puede ser vivido como un sistema de una gran crueldad, porque aquel que allí fracasa es por su única responsabilidad. En este caso, el fracaso se vuelve una humillación personal y social puesto que el principio de igualdad de oportunidades se une fácilmente a una moral de vencedores. La escuela justa debe en consecuencia tratar bien a aquellos que no lo logran nunca y en numerosos países, Francia entre ellos, se reforzaría la justicia educativa atenuando la influencia de las calificaciones escolares sobre las calificaciones sociales. Así como es bueno que las desigualdades sociales no afecten demasiado a las desigualdades educativas, sería deseable que las desigualdades educativas no constituyan rentas sociales que generen, a su vez, desigualdades sociales excesivas.

El oficio de docente. Cuando la enseñanza ya no es una vocación, cuando la legitimidad de la escuela no está garantizada, cuando las familias demandan eficacia, cuando estas son en alguna medida favorables a las desigualdades, el oficio de docente es cada vez más difícil y es por eso que, en varios países, los estudiantes ya no están interesados por los oficios de la educación. Para pasar de la vocación al oficio es necesario, en primer lugar, que los docentes sean formados como profesionales, como lo son los médicos o ingenieros, este no es en absoluto el caso en la mayoría de los países, aunque las comparaciones internacionales nos informan que los mejores sistemas educativos tienen también los docentes mejor formados y mejor remunerados. También

hay que admitir que el oficio de docente es una actividad colectiva, que cada docente no puede estar aislado con su grupo de alumnos y que la educación es un asunto de todos.

* * *

La escuela está implicada en una mutación que todos consideramos irremediable, que procede de la misma modernidad, en la cual la educación escolar fue, durante largo tiempo, uno de los vectores más eficaces. No se trata de defender un modelo escolar cuyos fundamentos están agotados: decadencia de las legitimidades sagradas, profesionalización creciente, apertura de santuarios, reconocimiento de la singularidad y de los derechos de los individuos... Sin embargo, esta mutación no es una crisis simplemente provocada por la agresión liberal venida de afuera, que llama a una resistencia en el nombre del antiguo modelo, es decir, el del programa institucional. La mutación en curso es tan fuerte que, en varios casos, el liberalismo aparece como la respuesta más simple y más evidente, aquella que corresponde a las expectativas y a los intereses de los individuos y de los grupos más capaces de promover sus intereses, es decir, las clases medias y superiores. Las clases populares no están nunca capacitadas y no se consideran legítimas para promover sus intereses educativos. Para evitar este escenario, cuyos efectos negativos son considerables, hay que tener la capacidad para redefinir la vocación y la naturaleza de una escuela democrática. Al contrario de la respuesta liberal, cuya fuerza está en la evidencia de las cosas, esta "salida por arriba" exige una gran capacidad política y, a menudo, es la que más falta cuando la construcción de los sistemas educativos fue siempre el "triumfo de la voluntad" por sobre las "leyes" del mercado.

Bibliografía

- Baudelot, C. y Leclercq F. (dirs.) (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris: La Documentation française.
- Bourdieu, P. y Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris: Seuil.
- Gurgand, M. (2004). *Economie de l'éducation*. Paris: La Découverte.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Book.
- Maurice, M., Sellier y F. Sylvestre J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: PUF.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école : un espace de non droit ?*. Paris: PUF.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life, first result from Pisa 2000*. Paris: OECD; *Choice of assessment tasks and the relative standing of countries in Pisa 2000, a first analysis*. Paris: OECD.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris: l'Harmattan.
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris: Grasset.
- Shavit, Y. y Müller, W. (1998). *From School to Work : A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris: PUF.
- Walzer, M. (1997). *Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*. Paris: Seuil.
- Young, M. (1958). *The Rise of Meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.

François Dubet es Sociólogo. Docente magistral de la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París y profesor emérito de Sociología en la Universidad de Burdeos. Es uno de los referentes en el campo de la sociología de la educación. Sus investigaciones se centran en la marginalidad juvenil, las desigualdades sociales, las teorías y percepciones de la justicia y el carácter inclusivo o excluyente de las instituciones escolares. Entre sus libros cabe mencionar *L'école des chances* (2004), *Injustices* (2006) y, publicados por Siglo XXI Editores, *Repenser la justicia social* (2011), *¿Para qué sirve realmente un sociólogo?* (2012) y *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* (2016).