

Las paradojas de la integración escolar

*François Dubet**

*Traducción por María Matilde Balduzzi***

Para comprender mejor la articulación del sistema escolar con el sistema social, es preciso distinguir analíticamente la exclusión social y la exclusión escolar. Hemos diferenciado cuatro modelos en función de la apertura de la estructura social y de la apertura escolar. Desde un punto de vista general, pasamos hoy de una escuela fundada sobre el elitismo democrático a una escuela fundada sobre la igualdad de oportunidades. Estos dos tipos de escuela son descriptos en el caso francés, para mostrar cómo los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por la escuela que produce sus propios mecanismos de exclusión. Ésta introduce cambios fundamentales en la experiencia de los actores y en las representaciones de la escuela y de la justicia.

I. Escuela, sociedad y exclusión

Para reflexionar de un modo útil sobre los vínculos entre la exclusión social y la exclusión escolar, es indispensable distinguir claramente los dos órdenes de fenómenos y hacer como si fuesen formalmente independientes. Ésta es la única manera de escapar a las perogrulladas que afirman que los alumnos procedentes de grupos excluidos tienen menos oportunidades de tener éxito en sus estudios que los otros, perogrullada

* Dr. en Sociología. Profesor de la Université Victor Segalen Bordeaux 2. Director de estudios de la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Chercheur au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques), París, Francia.

e-mail: francois.dubet@u-bordeaux2.fr

** Lic. en Psicología. Magíster en Educación – Psicología cognitiva. Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

e-mail: mabal@fch.unicen.edu.ar

ya que estas oportunidades menores participan de su exclusión. Es también una manera de encuadrar los análisis que describen las dificultades escolares de los alumnos provenientes de los grupos más frágiles o de poner en evidencia las formas en que la escuela los trata.

Conviene entonces distinguir la naturaleza de la estructura social y la del sistema escolar.

1. Una estructura social es siempre desigual, pero puede ser más o menos fuertemente democrática. Algunas estructuras sociales son cerradas, no autorizan ni aspiran a una cierta movilidad social, groseramente son los sistemas de castas. Otras estructuras son más democráticas en el sentido de Tocqueville y, permaneciendo no igualitarias, afirman una igualdad de principio y engendran una cierta movilidad. Se calificará la primera de estructura cerrada, la segunda de estructura abierta, siempre reconociendo el carácter extremadamente sumario de esta distinción. La apertura y el cierre son el producto de una historia, de un tipo de desarrollo económico, de un modo de desarrollo urbano, de relaciones de fuerza sociales, de disyuntivas tecnológicas, de políticas sociales... Las políticas escolares no son sino uno de los elementos, entre otros, de la naturaleza y del funcionamiento de esta estructura.

2. Por su parte, un sistema escolar puede ser más o menos abierto o cerrado en términos de extensión de los estudios y de selectividad del sistema. Ciertos sistemas pueden optar por una selección precoz, otros, por una selección prolongada, algunos diversifican la oferta escolar, otros tratan de volverla homogénea... La distinción es relativamente fácil de establecer entre los sistemas que reciben a todos los alumnos de manera idéntica y los seleccionan en el curso de sus estudios, y aquellos que los distribuyen de entrada en escuelas diferentes, no obstante autorizar una cierta movilidad entre los sistemas. Allí también, se distinguirá los sistemas cerrados y los sistemas abiertos de manera de encuadrar los principios centrales del funcionamiento del sistema escolar.

El interés de esta distinción de principio es que permite separar intelectualmente las “responsabilidades”, las que vienen de la sociedad y las que proceden de la escuela en sí misma. Es posible además otorgar un contenido metodológico a esta distinción ponderando el valor añadido por la escuela a las desigualdades que ella recibe. Esta distinción es

también útil en la medida en que permite acotar el razonamiento en un cierto número de tipos ideales, de tipos estrictamente formales, a partir de los cuales es posible examinar los mecanismos concretos y las situaciones reales. Situados en la articulación del sistema escolar con el sistema social, los mecanismos de exclusión que nos interesan deben ser ubicados en un cuadro general, no solamente para evaluar el rol propio de la escuela, sino también para comprender más netamente la experiencia social de los actores, alumnos y docentes, en este mecanismo.

El cruce de estas dos dimensiones conduce al modelo siguiente:

	Estructura social cerrada	Estructura social abierta
Escuela cerrada	<i>Escuela de casta</i>	<i>Elitismo democrático</i>
Escuela abierta	<i>Integración desigual</i>	<i>Igualdad de oportunidades</i>

1. La *escuela de casta* se caracteriza por el hecho de que cada categoría social dispone de una escuela específica. Las clases dominantes tienen sus escuelas, las clases medias y populares tienen también sus escuelas y, generalmente, los grupos más dominados son excluidos de la escuela o son destinados a una escolarización básica. En este caso, hay una congruencia entre estructura social y estructura escolar; una forma de reproducción adecuada en la cual la exclusión social es inmediatamente transformada en exclusión escolar mientras que los grupos dominantes se protegen de toda competencia escolar. Ésta ha sido la situación de la mayor parte de los países europeos hasta fines del siglo XIX, hasta el establecimiento de la escuela obligatoria. Se espera de la escuela que reproduzca una estructura social y que forme una elite escolar a partir de la elite social según el modelo de los colegios aristocráticos. Con excepción de las instituciones caritativas, la escuela no está involucrada en la exclusión en una sociedad de tipo aristocrático donde la exclusión puede ser tomada como un escándalo moral, pero no como un escándalo social, en una sociedad en la que el nacimiento dirige la totalidad del destino.

2. La escuela de la *integración desigual* fue la del encuentro de una oferta escolar ampliada y de una estructura todavía muy desigual y muy rígida. Este tipo de articulación del sistema escolar y del sistema social

fue construido en el momento en el que se constituyeron los Estados nacionales industriales, modernos y a veces democráticos. El proyecto es brindar una cultura nacional común al pueblo, sin afectar, en cambio, el orden social. Se trata de crear una conciencia nacional común y frecuentemente de instalar las ideas de progreso contra un antiguo régimen. En Europa como en América al comienzo del siglo, así como actualmente en numerosos países de África y de Asia, el Estado instaura una escuela obligatoria para el pueblo al lado de instituciones escolares reservadas a la elite. Se puede entonces hablar de apertura escolar con relación al modelo precedente, sin que ésta actúe directamente sobre la estructura social. Este momento de las políticas escolares es inducido por una gran confianza en la educación, por un deseo de educación moral y de modernización, y el problema de la exclusión aparece sobre todo en términos de marginalidad, de dificultad de integrar en la modernidad escolar a los grupos más marginales, más ligados a la tradición: los campesinos, las mujeres, los pobres que tienen necesidad de hacer trabajar a los niños... Ésta es la escuela de los docentes militantes de la nación y de la modernidad, pero no apunta fundamentalmente a abrir la estructura social, tanto es así que la enseñanza elemental para todos y la enseñanza de elite permanecen alejadas una de la otra. El tema de la integración nacional es mucho más fuerte que el de la igualdad de oportunidades y de la movilidad social. El sistema escolar inglés del comienzo del siglo, el de las naciones latino-americanas hasta los años cincuenta y el de los países emergentes de hoy participan ampliamente de este modelo.

3. Una vez que se pasa a una estructura social abierta, es decir una estructura no igualitaria en la cual se desea introducir una cierta movilidad, una ampliación y una renovación de las elites, muchos modelos son posibles. Uno de ellos es el del *elitismo democrático*. Consiste en mantener un sistema escolar relativamente cerrado en la medida en que se entreabre la puerta a los mejores alumnos del pueblo para que puedan reunirse a la elite. Se trata de desprender precozmente una elite de la escuela de masas a través de concursos, por un sistema de becas que distinguen muy precozmente a los mejores alumnos para permitirles acceder a las mejores instituciones. Es generalmente en la adolescencia cuando se opera la selección. La escuela republicana fran-

cesa, hasta los años 1960, o los sistemas soviético, coreano y japonés están organizados según este principio. La escolaridad elemental da a todos la misma cultura y los mejores alumnos irán a la universidad y a las grandes escuelas. La sociología clásica de la educación, la mayor parte del tiempo, razonó sobre este modelo.¹ Las desigualdades de acceso a la elite son explicadas en términos de desventajas socioculturales y la exclusión social no es sino una concentración extrema de estas dificultades y de estas falencias. En todos los casos, se considera que la exclusión escolar es una consecuencia directa de la exclusión social. Es debido a que la sociedad es desigual que la escuela es también no igualitaria, si el sistema del elitismo democrático no funciona plenamente, es porque las desigualdades sociales pervierten la competencia escolar. En esta representación, la escuela no es vista como responsable ni de las desigualdades, ni de la exclusión. Cuando se la toma como responsable, esto procede de su naturaleza como escuela de la “reproducción”, “escuela burguesa”, “escuela capitalista”...

4. El último modelo es el de la *igualdad de oportunidades* que asocia una estructura social abierta y un sistema escolar también abierto porque desarrolla políticas voluntarias de movilidad en una escuela común que promueve escolaridades extensas. Todos los alumnos entran en la misma competencia escolar y la selección se hace progresivamente en el transcurso de los estudios. No se trata solamente de desprender una elite de una base amplia, sino de dar a todos la mayor calificación posible. El principio de la igualdad de oportunidades es mantenido el mayor tiempo posible particularmente por una enseñanza secundaria y una enseñanza superior de masa. Este sistema apunta a reducir al máximo los efectos de la exclusión social en las trayectorias escolares a través de políticas voluntaristas y por una gran capacidad de proveer diplomas y calificaciones escolares. En este marco, la atención se desplaza sobre los mecanismos escolares en sí mismos y la sociología de la educación se desplaza progresivamente hacia el análisis de los mecanismos no igualitarios engendrados por la propia institución escolar.² Este contexto introduce un verdadero cambio de paradigma de la exclusión puesto que la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades consiste en que sus ambiciones y su apertura hacen que

ella se convierta en sí misma en agente de exclusión. Es porque quiere integrar, que la escuela engendra por sí misma la exclusión o, cuanto menos, juega un rol específico.

Es sobre esta paradoja, más precisamente sobre el paso del elitismo democrático a la igualdad de oportunidades que queríamos insistir a partir del caso francés, aquel que conocemos mejor, pero va de suyo que este análisis actualiza mecanismos que tienen un alcance más general.

II. Entre la integración limitada y el elitismo democrático: el modelo republicano

1. La escuela de la nación. La fuerza de la escuela fundada por la tercera República cumplía ampliamente su rol en la construcción de una identidad nacional, moderna y democrática, los tres adjetivos con el mismo peso. Más allá de los *clichés*, la escuela primaria era percibida como el crisol común en el cual debía de forjarse una identidad nacional republicana (Nicolet, 1982). Las adquisiciones elementales eran consideradas como la llave de la integración de una nación por el aprendizaje de una lengua común y de un relato de la epopeya de la construcción de Francia, a través de la enseñanza de la historia y de la geografía. La moral también era claramente concebida como la difusión de principios comunes a todos, independientemente de la diversidad de orígenes y condiciones sociales. La unidad de este sistema, de su currícula, de su pedagogía y de sus ejercicios, podía aparecer como su virtud esencial en la medida en que era el reflejo mismo de la unidad de Francia. En este dominio, Francia era un caso bastante excepcional y esta historia explica sin duda la inclinación a la homogeneidad de la oferta escolar, menos por razones de igualdad social que por razones de unidad nacional.

Reservada a una elite burguesa y a los alumnos particularmente “dotados”, la escuela media^a apuntaba a difundir una “gran cultura”, la de los grandes clásicos y de la Razón (Isambert-Jamati, 1970). Así, el sistema escolar podía concebirse como nacional y universal, como fundante de la ciudadanía en la nación y por el reino de la Razón.

2. El elitismo republicano. La escuela republicana permaneció por mucho tiempo malthusiana en la medida en que los diplomas distribuidos eran relativamente poco numerosos. El Certificado de Estudios Primarios estaba lejos de ser adquirido por todos los franceses. En cuanto al bachillerato, permanecía como el privilegio de una minoría. De una manera general el número de diplomas no excedía el de las calificaciones ofrecidas en una sociedad donde la abrumadora mayoría de los individuos, obreros, campesinos y mujeres, ocupaban posiciones sociales independientemente de sus calificaciones escolares. Así, en el modelo del elitismo republicano, la escuela no tenía sino una influencia limitada sobre la distribución de las posiciones sociales, en todo caso, mucho más limitada que la que hoy conocemos. Si esta escuela podía hacer “subir” a ciertos individuos, apenas si incidía en el destino de la mayor parte de los franceses, con excepción del mundo de los empleados, de los funcionarios y de los profesionales. A partir de este período, el rol de la escuela en la distribución de las calificaciones y de las modalidades de acceso a los empleos se acrecentó considerablemente.

Falta decir que este sistema, fuertemente segregativo, ha sido identificado a una forma de justicia, y esto por razones que no se vinculan todas a la influencia de la ideología laica y republicana. En la medida en que el reclutamiento mismo de los alumnos en cada uno de los grandes centros estaba fijado por su nacimiento, es muy evidente que era la sociedad, mucho más que la escuela, la que era percibida como la causa de las injusticias. Los hijos de obreros interrumpían sus estudios a los catorce años, no tanto porque eran “mediocres” sino por el peso de las desigualdades sociales. Asimismo, los niños de la burguesía devenían bachilleres menos por sus talentos que por su nacimiento. Si la escuela podía aparecer como justa, es también porque ella no afectaba los destinos sociales sino de manera positiva; permitía a los mejores niños del pueblo educarse, no era responsable del destino de la mayor parte de los otros. Desde los *Compagnons de l'Université Nouvelle* al *Plan Langevin-Wallon*, se estableció la convicción según la cual el refuerzo de una oferta escolar homogénea, la escuela única, debía necesariamente engendrar igualdad.

Los trabajos de A. Prost nos mostraron que la primera ola de masificación, la de los años sesenta, dio cuerpo a esta idea (Prost, 1986). La producción de diplomas y la de puestos calificados crecieron de manera paralela, la masificación fue también una democratización relativa. Pero en el período mismo en que era posible creer en los beneficios de una oferta escolar homogénea, los sociólogos, por vías diferentes, mostraron los límites de esta creencia. Bourdieu y Passeron pusieron en evidencia las connivencias culturales de la escuela republicana y de las clases superiores; Boudon insistió sobre el rol del costo de los estudios en las inversiones escolares y sobre los deslizamientos de escala entre la jerarquía de los diplomas y la de las calificaciones sociales (Bourdieu y Passeron, 1973; Boudon, 1973). Sin embargo, en los dos análisis, la “responsabilidad” esencial de las desigualdades es atribuida a la “sociedad”. Es porque los recursos de los individuos son desigualmente distribuidos que la escuela “reproduce” estas desigualdades. La escuela no tiene un rol propio, estrictamente hablando, y la homogeneidad o la diversidad de la oferta escolar no puede estar en el centro de la cuestión de la justicia. Antes de proseguir, recordemos en qué medida se mantienen sólidos hoy estos análisis: la fuente mayor de las desigualdades no está en la escuela.

3. Universalismo y exclusión. El modelo republicano no otorgaba sino un mínimo lugar a la infancia y a la adolescencia propiamente dichas. El niño era considerado ante todo como un alumno. La separación de sexos es el indicador más neto de esta concepción de la educación que reposa sobre una distancia entre la escuela y la sociedad. Las disciplinas escolares no dejaban mucho lugar a una vida infantil y juvenil confinada a algunas actividades periescolares. La forma escolar permanecía centrada solamente sobre los aprendizajes escolares, la conquista de una autonomía subjetiva y de una ciudadanía que no pasaba por el rodeo de una “psicología” de la infancia y de la juventud, sino por la identificación del saber de la razón difundido por la escuela liberadora (Vincent, 1980). Accediendo a la gran cultura y a los razonamientos más abstractos, el alumno se convierte en un individuo autónomo capaz de formar su propio juicio a pesar de los particularismos culturales y sociales. Éste es el sentido de la creencia en la educación.

Si importa subrayar la fuerza de este modelo, es preciso también recordar las condiciones particulares y el “precio”. Se desarrolla en una nación moderna en proceso de realizarse contra una escuela religiosa con principios muy sólidos, y en una sociedad donde los diplomas no son útiles para acceder a la mayoría de los empleos. Este modelo reposa también sobre una influencia abrumadora de los mecanismos de segregación social en el acceso a tal o cual formación. La escuela del pueblo, la de las clases medias y la de la burguesía se desarrollan de manera separada dejando circular apenas una delgada red de becas de una a otra. Para decirlo de otro modo, no es directamente la escuela quien tiene la carga de los grandes mecanismos de distribución social. Ya sea que se trate de la unidad de la nación, de la objetividad de la selección o del universalismo de la razón, todo contribuye a hacer de la homogeneidad de la oferta escolar un principio y un ideal.

En este modelo la exclusión es un problema social, pero no un problema escolar y, al mismo tiempo que la escuela ratifica los fenómenos de exclusión, no se percibe como responsable. Trata la exclusión como un problema social exterior a ella misma. Se percibe como progresista en un mundo capitalista injusto y la única solución posible es la extensión de la oferta escolar que tienda hacia el modelo de la igualdad de oportunidades.

III. La escuela de la igualdad de oportunidades.

1. La declinación de la “función” de integración cultural. La escuela elemental sigue siendo la de la nación y es la que ha sido menos desestabilizada. Con el transcurso de los años integró más fuertemente el problema de la infancia, sin perder por ello el hilo de su historia. Pero en esta evolución, la función de integración cultural nacional se ha debilitado notablemente porque la escuela ya no lucha por imponer un modelo nacional y político que parezca ir hacia ese objetivo. En este sentido, el rol del maestro se “desacraliza” para profesionalizarse más netamente. Sus performances pedagógicas cuentan tanto como su identificación con los valores de la institución.

Es en la enseñanza secundaria donde la transformación de la integración cultural es más sensible con la declinación de las humanidades, con la emergencia de saberes que introducen una complejidad nueva, con la necesidad de vincular la formación y el empleo.

La función de integración cultural parece también menos firme en la medida en que la escuela no tiene más, con la Iglesia, el monopolio de la transmisión cultural. Sufre la competencia de los medios y de la instalación de una cultura juvenil. Entre el ámbito privado de la familia y el de la escuela, se han formado espacios de socialización dominados por los medios y el consumo. Frecuentemente, desde este punto de vista, los docentes se sienten en posición de debilidad. Las culturas particulares adquieren una legitimidad nueva y el modelo nacional no puede ya imponerse con la misma buena fe conquistadora. La definición de la laicidad es profundamente afectada, como lo muestran los debates sobre el “foulard” islámico.

Por supuesto, la escuela sigue siendo un crisol. Pero ha cambiado de naturaleza en la medida en que los alumnos están sometidos a muchas otras estimulaciones culturales además de las de la escuela. La cultura de masa juvenil juega un rol tan importante en la difusión de modelos culturales como la escuela en sí misma. El problema de la apertura de la escuela sobre la “vida”, que apenas si se planteaba, se vuelve esencial, ya sea que la “vida” sea definida como la economía, como el tiempo de la juventud o aun, como la diversidad de las culturas. Sin hacer catastrofismo, es necesario observar que la antigua función de integración nacional ya no alcanza para fundar la legitimidad de la escuela.

2. El reinado de la utilidad escolar. Mientras que el modelo republicano estaba dirigido por la función de integración cultural, la escuela está hoy dominada por su función de distribución. Este cambio fundamental está vinculado a la masificación y a la multiplicación de los diplomas. La salida del malthusianismo escolar ubicó el problema de la utilidad de los diplomas y de su “inflación” en el centro de la escena. Los diplomas se han vuelto, a la vez, más necesarios que antes, ya que ellos fijan el nivel de acceso a la mayor parte de los empleos, y menos necesarios también puesto que algunos no dan ninguna seguridad de empleo. Pero en este caso, es la utilidad social del

diploma lo que prima ya que la escuela distribuye sus recursos y sus falencias.

Así, al mismo tiempo que la escuela desempeña un rol creciente en la integración social de los individuos, interviene en su exclusión ya que el fracaso escolar puede ser sinónimo de fracaso social. La relación “gratuita” con la “gran cultura” declina en la medida en que cada uno sabe que se juega su destino social en cada una de sus performances escolares. Es en el “mercado” escolar en donde se fija hoy la más esencial de las funciones de integración y la imagen de la escuela es trastocada, ya que cuanto más se refuerza la función de integración social, más puede atribuírsele una función de exclusión. Desde este punto de vista, la escuela es menos el crisol de una cultura común que el aparato encargado de distribuir las competencias y que convoca a un uso estratégico, un conocimiento de sus mecanismos implícitos a fin de tener éxito en ella. El “capital cultural” ya no es suficiente para fundamentar el éxito, debe ser apuntalado por competencias tácticas (Ballion, 1982). Conviene saber elegir el buen establecimiento, el buen centro educativo, el tiempo libre útil, conviene que los padres se conviertan en expertos de la educación.

3. Las paradojas de la escuela de la igualdad de oportunidades. Frecuentemente estamos tentados a percibir las mutaciones de la escuela en términos de crisis, cuando nos hace falta sostener un juicio mucho más matizado. En gran medida, la escuela ha reforzado sus funciones de integración interviniendo en dominios en los que estaba poco presente. Distribuye más calificaciones a niveles más elevados y su función de integración cultural y nacional cedió el paso frente a su función de integración social. Asimismo, se espera mucho más de la escuela en términos educativos, las disciplinas comunes ya no bastan y la escuela es mucho más cuidadosa de la personalidad de cada uno. Pero esta influencia creciente de la escuela y sus logros hacen también a su debilidad. De manera general, las expectativas en relación a la escuela son reforzadas; más influyente, es también más criticada. Puede ser acusada de los fracasos educativos y del desempleo así como del mantenimiento de desigualdades que no pueden más seguir siendo atribuidas directamente a la división social del antiguo régimen. La escuela debe gerenciar conjuntamente públicos diversos con expecta-

tivas diversas y frecuentemente contradictorias, la relación pedagógica se encuentra de este modo, sensiblemente desregulada.

La mayoría de los trabajos de sociología de la educación ha puesto en evidencia tres grandes rasgos de la segunda ola de masificación estimulada a mediados de los años ochenta. El primero de ellos es la mejora de las performances generales del sistema más allá de las imágenes catastróficas que aparecen frecuentemente en la primera plana de los medios (Thélot, 1993). Se nota también una sensible democratización “absoluta” en la medida en que las clases populares se han beneficiado de la masificación (Langouët, 1994). Pero esta tendencia no es contradictoria con un mantenimiento, incluso un crecimiento de las desigualdades, cuando las observaciones se dirigen al nivel de los centros educativos y de las instituciones. Dicho de otro modo, la masificación ha reforzado la participación, no ha aumentado sensiblemente la igualdad. Todos los trabajos ponen en evidencia las disparidades y la brecha entre las diversas categorías sociales, entre los diversos segmentos del sistema. Finalmente, estos mismos trabajos muestran que la escuela no es un simple “reflejo” de la sociedad, desde el colegio no registra pasivamente las desigualdades sociales, las incrementa y las acentúa la mayor parte del tiempo (Duru-Bellat y Mingat, 1985). Existen “efectos” institucionales, “efectos” docentes que se conjugan con las capacidades culturales y las estrategias de las familias. A pesar de su homogeneidad formal, la escuela es en realidad diversificada y funciona “como” un mercado. ¿Es necesario entonces contraer la homogeneidad de la oferta, o es preciso introducir mecanismos compensadores?

IV. Integración escolar y exclusión

1. Las tensiones de la experiencia escolar. Los mecanismos de la integración escolar se realizan menos a través de los procesos de aprendizaje de rol que dentro de la capacidad de los individuos de construir experiencias. No es solamente por un efecto de moda que nosotros hablamos tanto hoy, del “oficio” del alumno. En efecto, disociadas, las diversas dimensiones de la integración deben ser

definidas y combinadas por los actores en sí mismos. Para utilizar un término general, la “motivación” de los alumnos deviene un problema esencial ya que es preciso que los alumnos perciban a la vez el interés cultural y la utilidad social de sus estudios, manteniendo a la vez una vida juvenil fuertemente valorizada. Las tensiones objetivas del sistema se transforman en tensiones subjetivas de la experiencia individual. El problema es exactamente de la misma naturaleza para los docentes que no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas y que deben comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece. Es esto lo que explica que el oficio docente sea tan frecuentemente percibido como agotador, que el miedo a la violencia sea tan sensible, que el pesimismo de los profesores vaya mucho más allá de lo que sugiere el análisis objetivo de las performances del sistema.

Es preciso notar que esta transformación del modo de socialización no concierne solamente a la escuela y que encontraremos fácilmente figuras vecinas en otros dominios como la familia o la empresa que no pueden ya ser percibidas como instituciones en el sentido clásico del término. De hecho, la escuela está en el encuentro de dos figuras del individualismo, la de los intereses sociales situados sobre un “mercado”, y el del individualismo ético en el cual cada uno reivindica el derecho de ser el maestro de su propia vida y de su propia subjetividad. En la escuela, cada uno debe ser simultáneamente “gerente” y “terapeuta” (Bellah, 1985).

2. ¿Qué desigualdades? La masificación escolar no estuvo asociada a una reducción sensible de las desigualdades escolares porque, extendiendo su influencia, el sistema se ha diversificado y jerarquizado. Las desigualdades fundamentales oponen tanto a los diplomados en los diversos bachilleratos como a los bachilleres frente a los no bachilleres. Las capacidades sociales de los individuos de orientarse en un sistema escolar complejo se convierte en un factor importante de diferenciación de carreras. Como bien lo han mostrado los trabajos del IREDU, las desigualdades sociales no cesan de incrementarse, en el curso mismo de la escolaridad, según un proceso de crecimien-

to “geométrico” multiplicando los efectos agregados de las “pequeñas diferencias”. En los hechos, más allá de la homogeneidad de las reglas administrativas, de los programas y de las obligaciones escolares, las instituciones y los centros educativos no terminan de acrecentar las diferencias. Todos los liceos y todos los colegios no alcanzan y más allá de las declaraciones de principios, los actores involucrados, familias, alumnos, docentes, directores de los establecimientos, contribuyen a esta diversificación del sistema. Incluso en el caso de colegios donde no existen ni filiales, ni selección intensa, se forman establecimientos de naturaleza diferente (Roux-Salembien, 1993).

Pero las desigualdades de performance no son las únicas sobre las que se debe reflexionar. El sistema escolar no distribuye solamente competencias, jerarquiza también su influencia integradora. El análisis de la manera en que los actores construyen sus experiencias escolares muestra que la integración es tanto más fuerte cuando nos acercamos a la “cima” del sistema, mientras que se debilita considerablemente, desde el colegio, a su periferia. Para decirlo de manera sin duda muy caricaturesca, mientras que ciertos alumnos son socializados en la escuela, otros se socializan sobre todo *al costado* de la escuela, en tanto que otros más se socializan contra la escuela. En este último caso, la violencia observada en ciertas instituciones no procede solamente de la violencia social sino también de un rechazo de las categorías escolares en sí mismas que conducen a los alumnos a percibirse como los responsables de sus fracasos. La enseñanza superior ofrece una imagen particularmente definida de esta jerarquía de las capacidades integradoras de la escuela. En un polo están todas las formaciones que se basan en una selección previa, grandes Escuelas, IUT^b, y que están en estado de socializar a los alumnos en los cuadros que ellas definen. En el otro extremo, están los DEUG^c de masas, ellos también selectivos, pero en los cuales los estudiantes aparecen como usuarios distantes de la Universidad, esta débil integración es además una de las causas del fracaso.

Las diversas dimensiones de la integración están muy desigualmente distribuidas según los diferentes públicos escolares desde el momento en que la función de integración se vuelve esencial. Se puede asimismo imaginar que la mayor distancia profundizada entre la integración cultural y la integración social entraña en ciertos casos un re-

chazo de la escuela en sí misma, percibida como un aparato de exclusión más bien que de reproducción.

3. Violencia y exclusión. El desarrollo de las violencias escolares caracteriza, desde hace algunos años a la escuela francesa. No conviene explicarlas simplemente como la consecuencia de la exclusión social, sino también como un efecto del proceso paradójal de la integración y de la exclusión escolares en sí mismas.

Existen en principio ciertas violencias en las que la escuela no es la fuente, sino el lugar de expresión. Con la masificación, la escuela acoge jóvenes que hasta hace algunos años abandonaba al umbral de la adolescencia. Frecuentemente los profesores dicen que los alumnos se han vuelto más duros y más violentos. Olvidan que la mayor parte del tiempo ya no son los mismos alumnos que antes, que los hermanos mayores o los padres de estos alumnos habían abandonado la escuela a los catorce o quince años. Las escuelas técnicas^d recibían a la futura aristocracia obrera, los otros continuaban su aprendizaje o en la vida activa. Los liceos y los colegios reciben hoy a los hijos de inmigrantes durante largos años, en tanto que estas generaciones fueron débilmente escolarizadas hasta el comienzo de los años setenta. Para decirlo más claramente, los colegios, los liceos ya no eliminan a los alumnos que tienen mayores *chances* de pertenecer a las categorías sociales en las que la violencia juvenil es más familiar.

La segunda transformación del sistema de enseñanza secundaria es su adhesión a la cultura juvenil de las clases medias y el abandono de un sistema disciplinario de separación definido entre el mundo escolar y el mundo “civil”. Más separación de sexos, más uniformes escolares, más supervisores generales “adjuntos”, más “celadores”... Antes de continuar en este camino afirmemos rápidamente que esta evolución es ampliamente un logro puesto que la gran mayoría de las instituciones secundarias no tienen sistema disciplinario rígido y no afrontan problemas de disciplina y de violencia. Pero eso supone que los alumnos acepten estas normas “cool” de rechazo de la violencia, que ellos elijan, en caso de conflictos, retractarse antes que confrontar, y que ellos se sientan más bien ganadores a lo largo de sus estu-

dios. En síntesis, vale más que sean alumnos medios pertenecientes a las clases medias.

Pero cuando el nuevo público encuentra este sistema escolar, se encuentra en una situación de desregulación de la violencia ya que el sistema escolar no está suficientemente integrado para ofrecer un espacio tolerado a la violencia juvenil “normal” según las categorías sociales de los recién llegados. Se vuelve entonces intolerable, especialmente para los profesores surgidos en general de las clases medias que no soportan, no sin algunas buenas razones, la violencia.

Sin embargo, esta violencia es en lo esencial una violencia entre alumnos. Mucho más escandalosa aparece la que se dirige a los adultos: injurias, agresiones, destrucción de los automóviles y de los espacios... Varios cientos de querellas han sido presentadas este año por los profesores contra sus alumnos. Parece que este tipo de violencia se aproxima más al motín y a la rabia (Dubet, 1987). Si esto fuera cierto, no es hacia un aumento de control y de disciplina que habría que orientarse, a diferencia de la primera forma de la violencia, sino hacia un tratamiento más “político” del problema. En efecto, lo que se cuestiona aquí, es un tipo de relaciones sociales y de construcción del fracaso ante el cual los alumnos pueden “elegir” responder de esta manera. Así como la primera forma de violencia puede mostrar un problema de regulación y de control escolar, y parece ser la propia de los alumnos más jóvenes y de los colegios, la segunda puede no ser estrictamente escolar; la escuela está simplemente en primera fila.

* * *

De la escuela de casta a la escuela de la igualdad de oportunidades, el sistema escolar ha cambiado de naturaleza y su manera de tratar la exclusión ha pasado de una exterioridad a una incorporación. Las diversas exclusiones sociales ya no son datos externos que afectan a la escuela, sino que son poco a poco reflejadas y “producidas” por la misma escuela. De manera dramática, entre más interioriza la escuela los problemas sociales, más participa en su construcción. En ese sentido, la escuela está ubicada en el centro de la contradicción de las sociedades liberales contemporáneas. Por una parte, tiende a asumir plena-

mente el postulado moderno de la igualdad fundamental de todos los individuos y muy frecuentemente, las políticas escolares se esfuerzan por asumir plenamente este postulado. Por otra parte, las sociedades liberales son también sociedades de mérito, sociedades que afirman las virtudes de la competencia justa y de las desigualdades legítimas en función del mérito de los individuos. Dicho de otro modo, la escuela trata de igual manera a los alumnos que ella jerarquiza. Es esta misma contradicción la que engendra la exclusión escolar. Evidentemente ésta no carece de vínculos con la exclusión social, pero no impide que ponga en la escuela problemas de justicia inéditos ya que sus mecanismos de exclusión proceden de su vocación de integrar.

Recibido el 06 de enero de 2009

Aceptado el 20 de febrero de 2009

Resumen

La integración y la exclusión escolar son definidas por su articulación con una estructura social y un sistema escolar. Este artículo distingue cuatro modelos de articulación. En Francia, pasamos de un sistema elitista a una escuela basada en la igualdad de oportunidades. En este último modelo los mecanismos de exclusión escolar son producidos por la propia escuela puesto que excluye a los alumnos en función de sus resultados escolares. Así pues, la apertura de la escuela a todos genera nuevas contradicciones e injusticias que pueden explicar el desarrollo de violencias escolares. Paradójicamente, la escuela parece cada vez más abierta y cada vez menos justa.

Palabras claves: Educación. Exclusión. Desigualdades. Justicia.

Abstract

In school, integration or exclusion result from the connexion of a social structure and a school system. This article distinguishes four models. In France, the school system, which was elitist in the past, is now based on equal opportunities. In this case, the exclusion mechanisms are produced by the school itself as pupils are excluded from it according to their school performances. So, the fact that the school system is open to all generates new contradictions and injustices that may explain school violence. Paradoxically, school seems, at the same time, more and more open and less and less just.

Key words: Education. Exclusion. Inequalities. Justice.

Notas

- ¹. Los clásicos, Bernstein, Boudon, Bourdieu, Coleman, Jencks.
- ². Sobre la evolución de la sociología de la educación cf M. Duru-Bellat, A. Van Zanten (1999).

Notas del traductor

- ^a. En el original, “lycée”.
- ^b. Institut Universitaire de Technologie.
- ^c. Diplôme d'Études Universitaires Générales.
- ^d. En el original, “lycées professionnels”.

Bibliografía

- BALLION, R. (1982) **Les consommateurs d'école**. Stock, Paris.
- BELLAH, R. et al. (1985) **The Habits of de Heart**. University of California Press, Berkeley.
- BOUDON, R. (1973) **L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles**. A. Colin, Paris.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1973) **La reproduction, Les fonctions du système d'enseignement**. Ed. De Minuit, Paris.
- DUBET, F. (1987) **La galère**. Fayard, Paris.
- DURU-BELLAT, M. y MINGAT, A. (1985) “*Del'orientation en fin de 5eme au fonctionnement du collège*”, en **Cahiers de l'IREDU**, 45.
- DURU-BELLAT, M. y Van ZANTEN, A. (1999) **Sociologie de l'éducation**. A. Colin, Paris.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1970) **Crises de la société, crises de l'enseignement**. PUF, Paris.
- LANGOUËT, G. (1994) **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. ESF, Paris.
- NICOLET, C. (1982) **L'idée républicaine en France**. Gallimard, Paris.
- PROST, A. (1986) **L'enseignement s'est-il démocratisé?** PUF, Paris.
- ROUX-SALEMBIEN, E. (1993) “*Disparités entre collèges publics dans l'académie de Bordeaux: contribution académie à l'essai de définition d'une typologie*”, en **Education et formation**, 35.
- THÉLOT, C. (1993) **L'évolution du système éducatif**. Nathan, Paris.
- VINCENT, G. (1980) **L'école primaire française**. PUL, Paris.