



HAL
open science

Los desafíos de la justicia escolar

François Dubet

► **To cite this version:**

François Dubet. Los desafíos de la justicia escolar. Ciudadanías : revista de políticas sociales urbanas, 2018, Desigualdades y políticas sociales, 3, pp.7-24. halshs-02490800

HAL Id: halshs-02490800

<https://shs.hal.science/halshs-02490800>

Submitted on 25 Feb 2020

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.

LOS DESAFÍOS DE LA JUSTICIA ESCOLAR

François Dubet

UNIVERSITÉ DE BORDEAUX- EHESS*

TRADUCCIÓN: VANESA ROMUALDO (UBA)

RESUMEN

El gran proyecto escolar moderno se fundó en la mayoría de los países entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se construyeron los sistemas educativos públicos nacionales con la misión de escolarizar a todos los niños. En esos años de fuerte confianza en la educación, dos grandes proyectos se afirmaron: un proyecto de justicia social y un proyecto de emancipación. Uno se basa en la creencia en la capacidad de la escuela para promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solo en los privilegios debidos a su nacimiento; el segundo postula que la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de las sociedades nacionales democráticas. En este artículo se analizan esos dos proyectos, el de la justicia y el de la educación, para distinguir sus diversas dimensiones e intentar definir los desafíos a los que hoy nos enfrentamos. Se sostiene, en líneas generales, que en tanto los sistemas educativos están insertos en las sociedades, cuanto más justa e igualitaria es una sociedad, más probabilidades tiene la escuela de ser ella misma justa e igualitaria. Porque si bien la escuela interviene sobre la sociedad, no está quizás en condiciones de “salvar el mundo”.

Palabras clave: Sistema educativo - Igualdad - Justicia - Escuela

ABSTRACT

The great modern school project was founded in most countries between the late nineteenth century and the first half of the twentieth century, when the national public education systems were built with the mission of schooling all children. In those years of strong confidence in education, two major projects were affirmed: a social justice project and an emancipation project. One is based on the belief in the abili-

* *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas* agradece al profesor François Dubet, miembro de su Comité Editorial Internacional, por facilitarnos este artículo inédito para su publicación.

ty of the school to promote a fair social hierarchy based on the merit of individuals and not only on the privileges due to their birth; the second one postulates that the school can form autonomous and solidary citizens within the framework of democratic national societies. This article analyzes these two projects, that of justice and that of education, to distinguish their different dimensions and try to define the challenges that we face today. It is argued, in general terms, that in so far as education systems are embedded in societies, the more just and equal a society is, the more likely the school is to be fair and egalitarian. Because although the school intervenes on society, it is perhaps not able to “save the world”.

Key words: Educational System - Equality - Justice - School

Fecha de recepción: 07/02/ 2018 / Fecha de aprobación de traducción: 11/07/ 2018

Las investigaciones más empíricas y más rutinarias están sustentadas en valores, principios normativos y morales, creencias de los investigadores, las instituciones y los movimientos sociales. Como es inútil pensar deshacerse de dichos principios en nombre de una ciencia positiva “pura”, yo me propongo explicitarlos. Esto me resulta particularmente importante en tanto la tendencia de las comparaciones internacionales muestra que cada sistema educativo nacional ha tomado, a lo largo de la historia, decisiones normativas singulares privilegiando unos principios en lugar de otros. Es como si cada sistema hubiera elegido y construido una combinatoria de justicia original. Por lo tanto, Francia habría “elegido” la igualdad de oportunidades al precio de una distensión de los vínculos entre educación y empleo y de una fuerte presión, una tensión ejercida sobre los estudiantes, mientras que Alemania habría “elegido” sacrificar la igualdad de oportunidades por la utilidad social de las formaciones y tiene un clima educativo más relajado y más liberal. Estas comparaciones también muestran que los principios que rigen las pedagogías, las políticas educativas y las organizaciones institucionales son muy a menudo contradictorios entre sí y que, generalmente sin saberlo, tenemos que mediar en la “guerra de los dioses” en los que creemos.

Para presentar las cosas de manera más simple, partamos del gran proyecto escolar moderno, ya que se fundó en la mayoría de los países entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se construyeron los sistemas educativos públicos nacionales con la misión de escolarizar a todos los niños. En esos años de fuerte confianza en la educación, dos grandes proyectos se afirmaron: un proyecto de justicia social y un proyecto de emancipación. El proyecto de justicia social se basó en la creencia en la capacidad de la escuela para promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solo en los privilegios debidos a su nacimiento; contra las desigualdades sociales injustas, la escuela po-

dría promover así desigualdades escolares justas y útiles para la sociedad ya que se basan en las competencias de los actores. Heredera de la filosofía de la Ilustración, el proyecto de emancipación postula que la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de las sociedades nacionales democráticas; el sujeto de la educación moderna se distingue entonces del de la Iglesia la que, sin embargo, ha inventado la escuela y ha tenido durante mucho tiempo el monopolio de la educación de los niños.

Me propongo tratar de observar más claramente esos dos proyectos, el de la justicia y el de la educación, para distinguir sus diversas dimensiones e intentar definir los desafíos a los que hoy nos enfrentamos.

LAS DIMENSIONES DE LA JUSTICIA ESCOLAR

La denuncia de las desigualdades y las injusticias escolares es tan común que a menudo nos exime de saber realmente de lo que estamos hablando. Sin embargo, no es suficiente medir las desigualdades y condenarlas pues en la medición en la que toda escuela distribuye a los estudiantes según una jerarquía escolar, lo que importa saber es si esa distribución es justa. Es generalmente de esta manera que la sociología aborda el problema de las desigualdades escolares preguntándose en qué medida ellas reproducen las desigualdades sociales y cuáles son los obstáculos para la igualdad de oportunidades y para una movilidad social perfecta a través de la escuela.

Tratemos de distinguir algunas concepciones de la justicia escolar.

IGUALDAD DE ACCESO

Durante mucho tiempo, la educación escolar fue un bien escaso, reservada para una élite social y algunos alumnos excepcionalmente “talentosos”, y no fue sino hasta el final del siglo XIX que se estableció en Europa y Estados Unidos la normativa de la escuela ofrecida para todos. A partir de entonces, se impuso un criterio de justicia: la igualdad de acceso a la educación elemental. Hoy, este criterio rige en la gran cantidad de países que se esfuerzan por alfabetizar a todos los niños. Por supuesto, con el tiempo, el umbral de la escuela se desplazó hasta la educación secundaria y la educación superior y se puede pensar que un sistema educativo que abre las puertas de sus liceos¹ y de sus universidades de par en par es más justo que un sistema que selecciona prematuramente porque distribuye más ampliamente los bienes educativos.

¹ NT: Los liceos son instituciones del sistema educativo francés que corresponden a la segunda etapa del nivel medio o secundario. Su estructura comprende tres años de duración que los estudiantes pueden cursar luego de su paso por un *collège* (colegio) que abarca los primeros cuatro años del nivel.

En este contexto, pensamos en términos de democratización absoluta, en términos de la distribución de los bienes educativos sin entrar en el detalle de los bienes en sí mismos y de su jerarquización más fina. Hay bienes educativos como los hay de consumo –automóviles, computadoras, televisores– a los cuales cada vez más personas tienen acceso a pesar de las diferencias de valor de esos bienes. En un país como Francia es así como se concibió la justicia escolar hasta mediados del siglo XX: la justicia escolar consistía en extender la edad de escolarización obligatoria, postergar la selección, proponer becas, igualar las condiciones de las niñas y los niños. La movilidad social, el “elitismo republicano”, no es un objetivo central, depende de los talentos y méritos excepcionales de los becarios, los “dones”, el azar y las necesidades de la nación.

En definitiva, en este contexto, la igualdad de acceso se basa en una norma de integración social y nacional. En el momento en que la oferta educativa se expande, se espera sobre todo de la escuela que difunda una cultura común y, para ser más preciso aún, una cultura cívica nacional. La escuela debe ofrecer algo común a todos los ciudadanos, superando así la vieja escisión entre las élites instruidas y la masa de ignorantes. Este modelo generalmente se asocia a una gran confianza en la escuela emancipadora y liberadora.

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Cuando dejamos de contrastar el valor de una escuela con el número de niños escolarizados para medir el porcentaje de niños de origen social vulnerable que acceden a los niveles educativos superiores pasamos de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. Este modelo predomina hoy en las sociedades que consideran que todos los individuos son fundamentalmente iguales y que deberían ocupar posiciones sociales desiguales en función de su propio mérito. En este caso, gracias a la igualdad de oportunidades, los estudiantes se clasifican jerárquicamente según sus propios méritos y las desigualdades escolares son desigualdades justas porque resultan de una competencia justa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales, es decir las desigualdades injustas situadas por encima de la escuela.

Pensándolo bien, la igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio de justicia dominante en una sociedad democrática. Es la única forma de distribuir individuos supuestamente iguales en posiciones sociales desiguales en función de su mérito y su libertad. Fuera de este modelo solo existiría la herencia o el azar. Es por esta razón que los sociólogos recurren espontáneamente a este criterio de justicia cuando evalúan las posibilidades de éxito escolar asignadas a cada categoría social. Es injusto que solo haya un 5% de hijos de trabajadores en las mejores universidades mientras que los trabajadores representan el 30% de la población activa; es injusto que solo haya un 30% de mujeres en las mejores escuelas cuando representan el 50% de la población... La norma de justicia implícita es la de una

igualdad de oportunidades pura que lleva, a cada generación, a una movilidad social perfecta, una nueva redistribución de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social.

Esta concepción de la justicia escolar está tan profundamente arraigada que hoy es la piedra angular de los críticos de los sistemas educativos. Sin embargo, es necesario remarcar algunas dificultades.

1. Primero, es extremadamente exigente ya que supone que la escuela sea capaz de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales mientras que toda la sociología de la educación muestra que eso no es fácil, especialmente cuando el capital cultural de las familias pesa más que las mismas desigualdades económicas.
2. Implica que la escuela sea de una neutralidad perfecta y que no ceda a las demandas desiguales de las familias construyendo una oferta escolar desigual en sí misma; sin embargo, en general se observa que la escuela beneficia más a los privilegiados, incluso en los sistemas completamente públicos y gratuitos.
3. La igualdad de oportunidades también requeriría que las clases privilegiadas estén dispuestas a renunciar a algunos privilegios escolares para que la competencia sea perfectamente justa; lo que es al menos optimista, ya que los hijos de los docentes no son ellos mismos los menos favorecidos en términos de rendimiento escolar.
4. A continuación, esta norma de justicia es extremadamente cruel porque supone que los estudiantes son totalmente responsables de sus éxitos y fracasos cuando se garantiza la imparcialidad de la competencia escolar. De hecho, no dice nada sobre los perdedores que no tendrían que quejarse de su destino siempre que las reglas de la competencia justa hubieran sido respetadas. Es evidente que hay algo de “darwiniano” en la igualdad meritocrática de oportunidades: los vencedores y los vencidos merecen plenamente sus éxitos y fracasos que no se deben más que a ellos mismos.
5. Finalmente, y esta no es la menor dificultad de este modelo, se basa en la idea de mérito que es una ficción según la cual los individuos no deberían sus desempeños escolares más que a ellos mismos: a su virtud, a su coraje, a su voluntad... ¿Cómo distinguir las elecciones y las circunstancias, dice Dworkin, lo que atañe a la libertad individual y lo que se relaciona con las condiciones sociales? No obstante, cualquier sociólogo sabe que yo no soy más responsable de mi talento para las matemáticas que de mi gusto por el trabajo escolar. Aún más, no es cierto que el mérito escolar mida todo el mérito de los individuos y la escuela desconoce cualidades y habilidades que son sin embargo útiles para la vida social. En última instancia, la igualdad de oportunidades le otorga a la escuela la abrumadora función de ser la única institución legítimamente responsable de distribuir a los individuos en lugares desiguales.

Sin importar cuáles sean esas críticas o limitaciones, la igualdad meritocrática de oportunidades es el fundamento de la mayoría de las políticas educativas de la segunda mitad del siglo pasado. Mediante la creación de una educación pública abierta a todos, el establecimiento de sistemas de becas, el desarrollo de exámenes y concursos, el avance de políticas de discriminación positiva, se han intentado construir, en todas partes o en casi todas, las condiciones para la igualdad de oportunidades. Pero los éxitos fueron moderados y los hechos hablan por sí solos: se observó especialmente que el desarrollo de las condiciones de la igualdad de oportunidades acentuó la competencia entre las familias, entre las carreras y entre los diversos segmentos del sistema. Ahí donde el capital cultural de las familias hacía la diferencia se deben tener en cuenta también las estrategias de distinción más racionales y más eficaces que explican en gran medida la recurrencia al sector privado. También se ha observado que la igualdad de oportunidades ha aumentado el papel selectivo de la escuela: cuantos más esfuerzos se realizan para neutralizar el papel del nacimiento y los orígenes sociales, más selecciona la misma escuela y hace la diferencia, más competitiva se vuelve la escuela y más estrategias utilitaristas tienen las familias y los estudiantes. En última instancia, el modelo de la igualdad de oportunidades decepcionó porque exigió de la escuela la capacidad para construir una justicia social más allá de los límites de la mera educación. Asimismo, en muchos países, la escuela se mostró incapaz de cumplir sus promesas aun siendo bastante más justa respecto del tiempo en que la igualdad de acceso sola no amenazaba las modalidades “aristocráticas” de la reproducción social.

LA IGUALDAD DE RESULTADOS

Concebida en términos de competencia justa, la igualdad de oportunidades permanece silenciosa respecto del nivel de diferencias tolerables entre los “ganadores” y los “perdedores”, entre los mejores estudiantes y los menos buenos. Por lo tanto, no se opone al hecho de que las diferencias sean tan altas como puedan ser en un mercado o en una competencia deportiva “justa” donde el número de competidores aumenta las diferencias entre los campeones y la masa de practicantes. En este caso, como exige la teoría rawlsiana de la justicia, la competencia meritocrática debe ser atenuada por un “principio de diferencia” que limite sus efectos desigualitarios, aunque fuera justa. Entonces, el modelo de justicia cambia y el sistema educativo más justo es aquel que disminuye la brecha de las desigualdades entre los mejores alumnos y los menos buenos o bien el que hace que los resultados promedio de los hijos de trabajadores y ejecutivos sean relativamente cercanos.

En este caso, la mejor escuela no es aquella que les permite a algunos de los hijos de los pobres acceder a la élite; es aquella en la que los hijos de los pobres tienen desempeños y beneficios escolares próximos a los de los niños nacidos en entornos privilegiados. Se privilegian entonces todas las políticas que acotan las brechas y las

trayectorias escolares comunes no selectivas son más importantes que la equidad de la competencia. La mirada del investigador está menos enfocada en el porcentaje de niños pobres en las grandes universidades que en el nivel de los más vulnerables y los más pobres. La pregunta esencial es la de las desigualdades tolerables sabiendo que el mejor de los sistemas educativos es el que limita las desigualdades, aunque sea a costa de una baja movilidad. En general, las sociedades socialdemócratas del norte de Europa son partidarias de este modelo, un modelo favorable para los desfavorecidos, mientras que las élites se quejan de la baja del nivel y la escasa competitividad. Pero la fuerza de esta concepción de la justicia escolar, y lo que la distingue de la igualdad de oportunidades, proviene del hecho de que se posiciona desde el punto de vista de los más débiles y de los vencidos del sistema. Por cierto, este principio de justicia puede tener una traducción presupuestaria inmediatamente legible: se destinan más recursos financieros a la educación primaria y a la educación secundaria común para garantizar su calidad, a riesgo de financiar de manera más privada la educación de las élites en las mejores instituciones de nivel superior.

Llevado al extremo, el modelo de la igualdad de resultados tiene sin embargo una debilidad. Las clases privilegiadas pueden movilizar otros medios además de los de la escuela pública para asegurar su reproducción: recurrir a las redes y alianzas familiares, inversión en educación privada, educación superior en el exterior... En resumen, pueden redescubrir los encantos de la aristocracia. Estos comportamientos se observan en “la élite de la élite” que ya no juega el juego común cuando la competencia meritocrática de la igualdad de oportunidades ya no le garantiza una ventaja considerable.

TENSIONES Y DEBATES

Estas tres figuras de la justicia serían solo un juego del pensamiento si no involucrarán más que debates y conflictos por razones teóricas y filosóficas, pero también por razones sociales mucho más profundas uno puede imaginar que cada concepción de la justicia escolar favorece a uno u otro grupo social y a una u otra categoría de estudiantes en particular.

A priori, la igualdad de acceso no trae problemas en las sociedades democráticas y desarrolladas. El problema es un poco diferente en las sociedades menos ricas que tienen que mediar entre la educación de masas de calidad y la formación de élites, las cuales se supone jugarán un papel vital en el desarrollo económico del país. Después de todo, el caso no es totalmente hipotético cuando se observa que ciertos países tienen, al mismo tiempo, una alta tasa de analfabetismo y una tasa de educación superior igualmente alta llevando, a menudo, a una alta sobre educación.² En los países que han alcanzado la igualdad de acceso el debate central

² NT: El autor utiliza el término *over education* en idioma inglés que podría ser traducido al español como “sobre educación” o “sobre calificación”.

opone la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. A priori, los dos principios parecen compatibles, pero si pienso en la experiencia francesa no siempre es tan evidente. La igualdad de oportunidades invita a proponer, desde el principio, los programas más ambiciosos ya que todos tienen el derecho, y el deber, de llegar al final de la competencia. Invita a identificar a los mejores estudiantes de origen popular para apoyarlos y ayudarlos a escabullirse en la educación de élite, a veces a costa de una discriminación positiva hacia los mejores y más merecedores estudiantes. Aquellos que favorecen la igualdad de resultados optan por programas menos ambiciosos y velan por limitar las brechas entre los mejores estudiantes y los menos buenos y se esfuerzan por defender la mixtura social de las carreras y las instituciones. Los defensores de la primera fórmula acusan a los defensores de la segunda de bajar el nivel, mientras que los defensores de la igualdad de resultados acusan a los defensores de la igualdad de oportunidades de ser elitistas y de no preocuparse por los estudiantes que fracasan. Los defensores de la igualdad de oportunidades tienen los ojos puestos en los ganadores de la selección escolar y quieren aumentar la proporción de estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos en la élite; los defensores de la igualdad de resultados piensan en primer lugar en los estudiantes más vulnerables y quieren evitar que abandonen.

Obviamente, en principio, las dos políticas no son incompatibles. Pero se tornan incompatibles siempre que hablamos de problemas concretos como la ambición de los programas o la focalización de las ayudas escolares en los estudiantes de sectores vulnerables o en los estudiantes meritorios. No es necesario ser marxista para ver que estos dos principios de justicia no se basan en los mismos intereses. La igualdad de oportunidades que quiere democratizar el acceso a la élite piensa en primer lugar en las categorías de las clases medias y las élites populares; la igualdad de resultados habla más bien en nombre de los vencidos de la selección escolar. Es por esta razón que esta última voz es siempre más débil porque a los perdedores de la competencia escolar les resulta mucho más difícil acceder a una palabra legítima en materia de educación. Los vencedores potenciales de la igualdad de oportunidades tienen muchas más probabilidades de ser escuchados que los perdedores de la misma competencia. Más allá de estas tensiones y de estos conflictos más o menos manifiestos sería posible describir los diversos sistemas educativos como combinaciones entre estos principios de justicia observando las etapas de la selección, los sistemas de ayuda proporcionados a los estudiantes, el espacio abierto a la competencia de las familias, las instituciones y las carreras. Por lo tanto, se vería cómo los diferentes sistemas median entre los principios y los combinan sabiendo que ningún sistema puede pretender la perfección ya que cualquier principio de justicia “sacrifica” más o menos los otros puesto que los mismos principios no prevalecen en los diversos segmentos de la educación. Francia, por ejemplo, ha elegido un sistema dual que yuxtapone la igualdad de acceso y la igualdad de resultados en la educación secundaria y la universidad de masas y un

sistema de igualdad de oportunidades extremadamente competitivo en lo que hace a la selección de las élites futuras.

PARA QUÉ SIRVEN LOS DIPLOMAS: LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

Los modelos de justicia que acabo de mencionar son propios de los sistemas educativos y solo rigen en relación con lo previo, en relación con las desigualdades sociales previas a la escuela, desigualdades que se trata de controlar e, idealmente, eliminar. Generalmente, es en este contexto que los sociólogos de la educación piensan. Pero este razonamiento no es suficiente para definir la justicia escolar porque todo se desarrolla como si las desigualdades producidas por la escuela fueran necesariamente justas; sus efectos sociales posteriores a la escuela serían, a su vez, fatalmente justos. Sin embargo, no encontraríamos una sola escuela que les otorgue todos los beneficios sociales a los más merecedores y que les quite a los demás cualquier utilidad educativa. No encontraríamos ni una sola escuela en la que los ganadores acapararan todas las posiciones sociales prestigiosas y bien remuneradas, mientras que los vencidos estuvieran condenados al desempleo y la pobreza, incluso si la competencia escolar fuera indiscutiblemente justa.

Una escuela que tenga una especie de monopolio de acceso al empleo no sería justa porque exacerbaría la influencia del mérito académico y excluiría socialmente a todos los estudiantes que no tienen éxito. En este caso, las desigualdades escolares se duplican por las desigualdades sociales que generan y legitiman.

Si uno reconoce que los diplomas no son solo bienes culturales sino también utilidades convertibles en bienes puros y duros, una escuela justa debe velar por garantizar un rédito razonable de los diplomas. Con la expansión de la igualdad de acceso a un alto nivel educativo sucede que esta relación entre los costos individuales de formación y los beneficios esperados se rompe. Estamos siendo testigos de un fenómeno de devaluación de diplomas y de sobre calificación³ o de desempleo de los diplomados cuando los estudiantes no logran convertir sus logros académicos en empleos calificados. En este caso podemos y debemos “acusar” al sistema económico que es incapaz de proporcionar empleos. Pero esto no exime a los sistemas educativos de cuestionarse sobre la eficacia de sus políticas cuando colaboran con la creación de desempleo y la precariedad de los graduados, con la formación de una *intelligentsia* proletarizada.

¿QUIÉN PAGA, QUIÉN GANA?

Públicos o privados, los estudios son un bien público en términos del desarrollo del capital social global por la calificación de la población y un bien privado por la utilidad personal de los diplomas. Por lo tanto, surge un problema de arbitraje.

³ Véase NT 2.

A priori, la igualdad de acceso requiere la gratuidad de los estudios y ese es el caso de la mayoría de los países donde la escuela primaria es financiada por la comunidad. Cuando el impuesto es progresivo, ese financiamiento es más justo sobre todo porque realiza una transferencia de los más ricos a los más pobres. La igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados requieren, también, un financiamiento público al que conviene agregar apoyos específicos para los más pobres a fin de que el costo de los estudios no perjudique a las familias desfavorecidas. Dado que son los hijos de las familias acomodadas los que frecuentemente estudian durante mucho tiempo, estos sistemas de becas y apoyos reequilibran los mecanismos de transferencia hacia los menos favorecidos. Sin esos apoyos específicos, la financiación pública de las carreras de larga duración, de hecho reservadas para los privilegiados, se asemejarían a una transferencia de los más pobres, que pagan impuestos principalmente indirectos, hacia los más ricos que tienen el monopolio de esos estudios.

Pero debemos ir más allá en el caso de los estudios más largos y más calificados. Expliquémonos. Todas las sociedades necesitan médicos y parece evidente que esos estudios deben ser gratuitos porque los médicos servirán a toda la comunidad. Pero a menudo se observa que solo los estudiantes más favorecidos acceden a ese tipo de formaciones. El financiamiento público está reservado para los más meritorios pero esos son también los más ricos. Esto no sería necesariamente injusto si las habilidades adquiridas durante esas formaciones se pusieran al servicio de todos. Sin embargo, no es este siempre el caso cuando la medicina solo cura a los ricos. Se instala entonces una transferencia de los pobres a los ricos y uno se puede preguntar si la financiación privada de los estudios de larga duración no sería más justa que un financiamiento público que desemboca en beneficios esencialmente privados.

El mismo razonamiento se puede tener para las carreras profesionales. En tanto son las empresas las que utilizarán a los profesionales de acuerdo con sus intereses, es evidente que deben hacer una contribución importante a su formación, como es el caso de los países donde se aplica un impuesto profesional a las empresas. Los sistemas más justos son aquellos en los cuales el Estado, los empleadores y los sindicatos de empleados son partes interesadas en estos sistemas de formación.

En cuanto a la educación privada, cabe advertir que se desarrolla en todas partes en función de las debilidades y vacíos de lo público mientras recibe grandes subsidios públicos. Este proceso plantea varias preguntas sobre la justicia. Primero, cuestiona a las escuelas públicas cuya calidad no se corresponde con las demandas de las familias de clase media. Luego, puede entenderse como una transferencia de los pobres a los ricos si las instituciones privadas mantienen el control de su reclutamiento. A menos que se suprima lisa y llanamente la enseñanza privada, lo

que implica más borrar un síntoma que curar una enfermedad, un sistema justo debe exigir una cuota de estudiantes de sectores desfavorecidos a las instituciones privadas que reciben financiamiento público.

En general, la preocupación por la justicia escolar invita a cuestionarse por los financiamientos de los sistemas educativos para preguntarse quién paga y quién gana. Y es a partir de esta pregunta que debe ser posible mediar entre los financiamientos públicos y los financiamientos privados. Por supuesto, esto supone que se dispone de datos sólidos sobre el costo de la formación, el origen social de los estudiantes y las carreras profesionales relacionadas con estos estudios. Esto también implica que se quite el “velo de ignorancia” que rodea el financiamiento de los sistemas educativos, “velo de ignorancia” al que adhieren aquellos que piensan que la educación es sagrada y que, entonces, no tiene precio sino un costo y que su financiamiento mide la justicia.

LAS ELECCIONES EDUCATIVAS

A veces la preocupación únicamente por las desigualdades escolares nos hace olvidar que la escuela es una institución de socialización y no solamente una máquina para seleccionar a los individuos. Para usar el antiguo vocabulario de la sociología, la escuela es también una institución de socialización encargada de producir un tipo de sujeto social. Ese sujeto fue un cristiano en el mundo religioso, un “hombre honesto” en la era clásica, un ciudadano ilustrado y un miembro de la nación en el mundo moderno.

Estos proyectos educativos varían profundamente según las historias nacionales; los estilos educativos y las concepciones del oficio docente que son específicos en cada país y cada familia de países debido a la influencia del catolicismo, el protestantismo, los grandes modelos políticos y las filosofías educativas... Cada sociedad tiene su propia concepción de qué es un *currículum*, una escuela, una clase, un maestro, un estudiante... En todos los casos, los docentes se han identificado fuertemente con estos modelos que les otorgan autoridad y legitimidad. En todas partes las sociedades tienen debates sobre los programas escolares, la naturaleza de la disciplina, el lugar de la religión... En todas partes se critica a la escuela, ya sea porque es demasiado laxa o porque es autoritaria, demasiado cerrada o demasiado abierta...

Esto nos recuerda que la escuela es ante todo un asunto de educación y que las condiciones de la educación, *eso que la escuela hace a los estudiantes*, son parte de la sociología de la educación, incluso si se cambia de registro normativo y si la pregunta por el “bien” se sustituye por la de lo “justo”. De nuevo, la pregunta no es abstracta. Las encuestas Pisa nos dicen que las escuelas japonesas y coreanas se

encuentran entre las más justas en términos de igualdad de oportunidades e igualdad de resultados. Pero también nos dicen que los estudiantes se encuentran entre los más estresados y entre los que tienen menos confianza en sus pares y en sí mismos. Después de todo, los regímenes revolucionarios o muy autoritarios han podido crear escuelas relativamente justas al servicio de ideologías que tendríamos dificultades para tomar por justas en la medida en que confundían educación y militarización de la infancia y la juventud. Por lo tanto, es importante realizar juicios sobre el valor de los procesos educativos mismos.

Si bien los problemas de la justicia escolar pueden ser abordados mediante marcos normativos universales, los de la calidad educativa de la escuela son específicos de cada país y cada cultura, lo que nos llevará a evocar un único caso, el de Francia que es el que conocemos mejor. Sin embargo, se debe destacar que todos los países enfrentan una crisis educativa: malestar docente, violencia y abandono escolar, poco interés en la cultura escolar

EL PROGRAMA INSTITUCIONAL

En los países de tradición católica, y más aún en los países católicos devenidos republicanos, como es el caso de Francia, la concepción de la educación se ha construido sobre el modelo de la institución. La tesis es la siguiente: ampliando la influencia de la escuela en la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX se apoderó de una forma escolar y un modelo de socialización que caracterizó como un programa institucional. La palabra programa debe entenderse en su sentido informático, el de una estructura simbólica estable, el de una forma escolar. Este programa es considerablemente independiente de su contenido y se puede, en este punto, estar de acuerdo con Bourdieu, quien pensaba que las formas de la educación –disciplina, posturas de los cuerpos... – dejan más rastros en los individuos que los contenidos transmitidos. La escuela no transmite solamente conocimientos sino que “forma el carácter”.

El dispositivo simbólico de la institución se basaba en cuatro elementos o cuatro creencias.

1. *Valores y principios fuera del mundo.* Como bien lo ha demostrado Durkheim, la escuela ha sido “inventada” por las sociedades provistas de una historicidad, es decir las sociedades capaces de producirse y transformarse a sí mismas desarrollando un modelo cultural ideal apto para sacar a los niños de la mera evidencia de cosas, las tradiciones y las costumbres. En este sentido, la escuela se ha ubicado siempre bajo la influencia de un modelo cultural situado “fuera del mundo” como una ciudad ideal. Las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en el cambio de los siglos XIX al XX, han peleado generalmente contra las escuelas religiosas pero se han ubicado ellas mismas bajo el reinado de los prin-

cipios sagrados, lo cual no significa religiosos. Lo sagrado era la nueva nación a construir, la de la ciencia y la razón, y esas escuelas quisieron formar a los ciudadanos de la misma manera que las escuelas religiosas querían formar a los cristianos.

2. *La vocación.* Dado que el proyecto escolar se concibe como trascendente, los profesionales de la educación deben definirse por su vocación más que por su profesión. Una vez más debemos seguir la comparación con el catolicismo en el cual el sacerdote es considerado un mediador entre Dios y los hombres. Es lo mismo para el maestro de escuela que debe creer primero en los valores de la ciencia, la cultura, la razón, la nación, para que los estudiantes creen en sus creencias y valores. La vocación se basa en un modelo pedagógico implícito puesto claramente de manifiesto por intelectuales tan diferentes como Bourdieu, Durkheim, Freud y Parsons: el estudiante accede a los valores de la escuela mediante la identificación con los maestros que encarnan esos valores.
3. *La escuela es un santuario.* En la medida en que la escuela se identifique con los principios “fuera del mundo” y en tanto sus profesionales no rindan cuenta más que a la institución misma, esta debe protegerse de los “desórdenes y pasiones del mundo”. Los programas escolares son principalmente “académicos” y, en general, los conocimientos más teóricos, los más abstractos y los más “innecesarios” son los más valorados, mientras que los saberes más inmediatamente útiles se reservan para los estudiantes menos “talentosos” y menos favorecidos socialmente. Como en las Órdenes Regulares, la disciplina escolar es autónoma y “racional” con un sistema de castigos y recompensas distintos de las costumbres sociales; la disciplina escolar solo refiere a sí misma.
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 genera la autonomía y la libertad de los sujetos. Cuanto más se someten los estudiantes a una disciplina racional y a una cultura universal, más desarrollan su autonomía y su espíritu crítico internalizando los principios fundamentales de la ley, la cultura y la ciencia. De esta manera, el programa institucional fue percibido durante mucho tiempo como liberador a pesar de estar basado en un sistema de creencias y disciplina. Es indudablemente a Foucault a quien le debemos la evidenciación de esta paradoja.

Este programa está hoy amenazado, lo que no debe hacernos olvidar el lado oscuro de las instituciones: el peso de la disciplina, los abusos de la autoridad, el confinamiento a puertas cerradas de los santuarios, el silencio y diversas violencias, incluso físicas, sufridas por los estudiantes. Hace menos de veinte años, los sociólogos e intelectuales eran más propensos a criticar la forma institucional de la educación y del control que a defenderla de las amenazas externas, siguiendo las lecciones de Goffman y Foucault.

EL DECLIVE DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL

En los últimos treinta años, en Francia y en la mayoría de los países, la modernidad se volvió contradictoria con el programa institucional en sí mismo; introdujo en las instituciones un virus que las descompone poco a poco.

1. *El “desencantamiento del mundo”*. La institución se basa en una concepción vertical y trascendente de la producción del sentido y el lazo social por la religión o por lo sagrado secular. El desencantamiento del mundo significa principalmente que esta fabricación de sentidos y valores por una trascendencia postulada declina a favor de construcciones locales y sociales de valores y acuerdos sociales y políticos. En este sentido, cuanto más democráticas e individualistas son las sociedades modernas, menos postulan un universo de sentido común que los programas institucionales se dediquen a socializar. La profecía weberiana sobre los conflictos de valor y la guerra de los dioses se ha cumplido ampliamente.

Lo que es más importante aún es que la legitimidad de la cultura escolar no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, independientemente de la manera cómo se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hoy, los niños huyen directamente de los límites del mundo escolar por la gracia de los medios de comunicación e internet. Por lo tanto, la escuela compite con culturas cuyas capacidades de seducción sobre niños y adolescentes no son insignificantes y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo domar a esa cultura que juega con la velocidad, el *zapping* y la seducción, principios contradictorios con el rigor de los ejercicios escolares. También se preguntan cómo usar tecnologías que desestabilizan su rol.

2. *La profesión reemplaza la vocación*. El modelo de la vocación declina. Se espera menos que los maestros encarnen los principios fundamentales pero sí que demuestren sus competencias y eficacia profesionales. Más exactamente, la vocación cambia la naturaleza; en todas partes, el oficio docente se ha vuelto más profesional con la extensión de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la legitimación de una *expertise*⁴ y una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela deja de ser una Orden Regular, incluso secular, para convertirse en una burocracia profesional en la cual la evaluación se impone a todos.

3. *El fin del santuario*. Desde el final de la Segunda Guerra Mundial, la mayoría de los países industrializados han impulsado una profunda masificación escolar ampliando considerablemente el acceso a la educación secundaria y superior. A la edad de 20 años, la mitad de los jóvenes están todavía escolarizados en Francia o Estados Unidos. Este cambio cuantitativo ha erosionado gradualmente los

muros de los santuarios escolares porque todos esos nuevos estudiantes que no son ni los herederos ni los “buenos alumnos” de la antigüedad han importado con ellos las tensiones de la adolescencia y los problemas sociales de los cuales la escuela estaba, hasta entonces, ampliamente protegida. Al mismo tiempo, la producción masiva de títulos ha cambiado la naturaleza de los “mercados escolares” que se han vuelto más abiertos y competitivos. Cuando los sistemas educativos producen muchos títulos estos se vuelven indispensables para ingresar a la vida laboral y los actores desarrollan necesariamente comportamientos más utilitaristas que los que podían tener en un momento en que la escasez de diplomas garantizaba su utilidad. Las formaciones, las carreras y los establecimientos educativos entran en juegos competitivos y los gobiernos tienen que lidiar con políticas educativas cada vez más complejas puesto que la formación es vista como una inversión por parte de los Estados, las empresas y los individuos.

4. *La autonomía del individuo*. La creencia fundamental de las instituciones en la disciplina liberadora se fue desmoronando progresivamente con la emergencia de la representación de sujetos los cuales se postula que preexisten al trabajo de socialización institucional. La escuela ya no solo recibe alumnos sino también niños y adolescentes que deben formarse de manera autónoma y “auténtica” como sujetos de su propia educación. En todas partes, la pedagogía del “proyecto” y del “contrato” sustituye insensiblemente a las antiguas disciplinas de la memorización y la repetición. Dewey reemplazó a Durkheim.

Esta larga evolución es hoy en gran parte vivida como una crisis por los actores escolares y especialmente por los docentes. La legitimidad de la escuela y su cultura se debilitaron porque la escuela dejó de ser sagrada para convertirse en un servicio cuya utilidad se debate punto por punto y se mide gradualmente a través de las experiencias y de las encuestas nacionales e internacionales. La autoridad escolar se encuentra con nuevos problemas relacionados con la “novedad” de ciertos públicos escolares y la creciente distancia entre la cultura de masas basada en la velocidad, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad, y la cultura escolar que apela al trabajo, al esfuerzo y a la diferenciación de resultados y beneficios culturales y sociales. Los docentes se perciben con frecuencia a sí mismos como empleados poco a poco desposeídos y privados del apoyo de la sociedad. El trabajo pedagógico mismo es cada vez más difícil, relacional y estresante porque los estudiantes ya no son conquistados, porque la escuela no puede deshacerse de los estudiantes que la perturban con la misma facilidad que en los tiempos de las instituciones. La influencia de la organización crece y los docentes tienen la impresión de ser los engranajes de una máquina ciega que los ignora, los desacraliza y los degrada.

⁴NT: Se dejó la palabra original que puede traducirse como “pericia”.

¿QUÉ DESAFÍOS?

Al centrarse únicamente en la cuestión de las desigualdades, las ciencias sociales corren el riesgo de abandonar el tema de la educación propiamente dicha únicamente a manos de los “empresarios morales”, corren sobre todo el riesgo de dejar que la escuela se reduzca solo a su dimensión utilitarista dominada por problemas de equidad, eficiencia y utilidades. Más allá de las desigualdades y la justicia, estamos entonces obligados a redefinir los objetivos educativos de la escuela.

Obviamente, depende de las sociedades, los actores políticos y los movimientos sociales el hecho de definir esos objetivos y los sociólogos no tienen ningún privilegio en el tema. Los sociólogos, sin embargo, tienen un papel que desempeñar en este asunto enfocando sus trabajos en la vida escolar misma y en la experiencia de los estudiantes y los docentes. Debemos entonces desviarnos de los análisis solamente estadísticos de las desigualdades para estudiar el trabajo educativo en sí mismo a fin de mostrar lo que la escuela hace a los estudiantes, cómo produce sujetos o cómo a veces los destruye a través de la humillación, la rebeldía o la pérdida de confianza. En la medida de lo posible, este trabajo cualitativo de micro-sociología debería realizarse de forma comparativa ya que las escuelas más acogedoras y “estimulantes” no son necesariamente las más justas y eficientes. En un momento en que la legitimidad de la escuela misma puede ser cuestionada por el *e-learning*, por *Google*, por el peso del instrumentalismo escolar y por la competencia generalizada, es importante reflexionar seriamente sobre la misión de la educación escolar en las sociedades que se perfilan ante nuestros ojos. Después de todo, la escuela no es más eterna que cualquier otra institución.

* * *

El tema de la justicia escolar se divide en una serie de dimensiones y paradojas que a veces parecen “tragedias” en la medida en que los diversos principios de justicia no son necesariamente compatibles entre sí en cuanto nos alejamos del cielo de las teorías “puras”. Debemos por lo tanto aprender a combinar esas dimensiones y admitir que la escuela justa es simplemente la que hace que ninguna dimensión de la justicia aplaste a las demás. Es poco factible que un sistema educativo gane en todos los frentes. Asimismo, debemos enfatizar fuertemente que los sistemas educativos están insertos en las sociedades y que, cuanto más justa e igualitaria es una sociedad, más probabilidades tiene la escuela de ser ella misma justa e igualitaria. Después de todo, las desigualdades educativas solo se han reducido realmente en los períodos en que las desigualdades entre las clases, las comunidades y los sexos han sido a su vez reducidas previamente a la escuela y no solo en la escuela. Si bien la escuela interviene sobre la sociedad, no está quizás en condiciones de “salvar el mundo”.

Esta observación no es solo una prudencia filosófica y política. También es una invitación a los sociólogos recordando en primer lugar que las observaciones, las

medidas y las herramientas estadísticas se basan en teorías latentes de la justicia y que es mejor saberlo y decirlo. El carácter complejo y a menudo ambivalente de los criterios de justicia requiere de elecciones a su vez complejas y que no pueden basarse solamente en información sociológica sólida y perspicaz.

Pero la justicia escolar no es toda la escuela y la transición de una escuela-institución a una escuela-relación y a una escuela-utilidad también implica reflexionar sobre los propósitos mismos de la educación y no reducir la sociología de la educación solo a los problemas de las desigualdades. La escuela no debe definir solamente lo que es justo, también debe definir lo que es bueno para los individuos y para las sociedades.

Si no es apropiado que los sociólogos decidan las políticas educativas, no pueden hacer como si su trabajo no alimentara la decisión pública. Esto les da algunas responsabilidades y un deber de lucidez. ■

Bibliografía

Les lycéens, Paris, Seuil, 1991, 314 p. (édition de poche, 1992, 1996).

A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, avec D. Martuccelli, Paris, Seuil, 1996, 367 p. Traduit en espagnol: *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1998, 489 p.

Pourquoi changer l'école?, Paris, Textuel, 1999, 140 p. Traduit en italien: *Perché cambiare la scuola?* préface de Luigi Berlinguer, Florence, Libri Liberi, 2002.

L'hypocrisie scolaire, avec M. Duru-Bellat, Paris, Seuil, 2000, 232 p.

Le déclin de l'institution, Paris, Seuil, 2002, 422 p. Traduit en espagnol: *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, 2006, 480 p.

L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?, Paris, Seuil, *La république des idées*, 2004, 96 p. Traduit en espagnol: *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa, 2005, 89 p. Traduit en portugais: *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*, São Paulo, Cortez, 2008, 119 p.

Injustices. L'expérience des inégalités au travail (avec V. Caillet, R. Cortéséro, D. Mélo, F. Rault), Paris, Seuil, 2006, 504 p. Traduit en allemand, *Ungerechtigkeiten. Zum subjektiven Ungerechtigkeitsempfinden am Arbeitsplatz*, Hamburg, Hamburger Edition, 2008, 514 p. Traduit en anglais, *Injustice at Work*, The Yale Cultural Sociology Series, Paradigm Publishers, Boulder, London, 2009, 245 p. (ISBN 978-1-59451-687-0 (hardcover), 978-1-59451-688-7 (pbk)). Traduction brésilienne : *Injusticias : a experiência das desigualdades no trabalho*, Editora Ufsc, 2014.

Faits d'école, Paris, Editions de l'EHESS, 2008, 310 p.

Les places et les chances. Repenser la justice sociale, Paris, Seuil, *La république des idées*, 2010, 120 p. (ISBN 978.2.02.101473.0). Traduit en espagnol: *Repensar la justicia social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2011, 127 p. (reimp. 2012) ; Traduit en brésilien : *Status e oportunidades*, São Paulo, Cidade Nova, 2016.

Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale, avec Marie Duru-Bellat et Antoine Véréout, Paris, Seuil, 2010, 212 p. (ISBN 978.2.02.102009.0) Edition de Poche, Point Essais Le seuil, août 2015.

La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités, Paris, Seuil, *La République des idées*, 2014, 107p ; *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2015. Traduction brésilienne, 2016.

10 propositions pour changer d'école, avec Marie Duru-Bellat, Paris, Seuil, 2015, 149 p.