

PREMISAS SOCIOLOGICAS PARA UNA POLITICA DE DEMOCRATIZACION DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA (1)

Remy LENOIR

Cualquier proceso de transformación democrática supone una democratización del sistema de enseñanza al haber convertido el sistema de enseñanza, y particularmente el sistema de enseñanza superior, en las sociedades de elevada escolarización, en uno de los objetivos fundamentales de la lucha permanente entre los grupos y las clases. Pero antes de interrogarse sobre las condiciones que debe satisfacer, en una sociedad estratificada, el sistema de enseñanza para contribuir a un proceso de transformación democrática conviene evitar previamente los malentendidos a que dan lugar las múltiples connotaciones del término «democratización».

Sin hablar de los que identifican directamente el crecimiento de la población escolarizada con la democratización del reclutamiento, crecimiento que no va necesariamente acompañado por una ampliación de la base social de los efectivos, todos los análisis que omiten tener en cuenta la posición de las diversas instituciones en la estructura de las instituciones de enseñanza no podrán comprender el crecimiento diferencial, único pertinente psicológicamente, de la población escolarizada en las diversas instituciones y la transformación de la calidad social de su público. Esto se ve principalmente en Francia; donde la escolarización casi total ahora de los hijos de la clase dominante y la intensificación de la escolarización de los hijos de las clases medias, predispuestos, unos y otros, a ir a engrosar las instituciones situadas en la base de la jerarquía escolar, por éstas menos «seleccionados» o menos «superseleccionados» (según las normas mismas del sistema), sólo podría traer consigo un incremento en la población de las universidades, instituciones de segundo orden, cuyo objetivo consiste en producir técnicos de la enseñanza y de la industria en lugar de las grandes escuelas, que son instituciones de élite que tienden a reproducir la clase dirigente. El crecimiento de la población escolarizada tiende a ser más importante a medida que nos alejamos de las instituciones que conducen a las posiciones sociales más elevadas, siendo, por consiguiente, la apariencia de democratización el producto de una *traslación* de toda la jerarquía hecha para producir un efecto de desplazamiento y asegurar la relegación discreta de los recién llegados en instituciones destinadas principalmente a proporcionar un refugio a los hijos de la burguesía menos consagrados escolarmente. La «democratización» del sistema de enseñanza no es efectiva más que en la medida en que viene acompañada de una democratización del acceso a las posiciones sociales más elevadas, es decir, de una transformación de la *estructura* de las diferencias entre las oportunidades para acceder a estas posiciones que tienen las diversas clases sociales (2).

(1) Este artículo reproduce el resultado de los trabajos y de la reflexión realizados sobre este tema por los miembros del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura de París, dirigido por el Sr. P. BOURDIEU.

(2) Cf. P. BOURDIEU y L. BOLTANSKI: «El título y el puesto: relaciones entre el sistema de producción y el sistema de reproducción». *Actas de la investigación en ciencias sociales*, 1 (2), marzo, 1975.

Por esta razón no podemos compartir las ilusiones funcionalistas del consenso sobre los fines, ilusiones que consisten en atribuir al sistema de enseñanza unas funciones universales que se supone tendría que cumplir la sociedad global. Toda elección en materia de educación tiene implicaciones políticas en la medida en que es el producto de la presión de los intereses de los diversos grupos o clases interesados objetivamente en el funcionamiento de los sistemas de enseñanza. Es decir, que una verdadera democratización del sistema de enseñanza supone a su vez una democratización del sistema político.

ESCUELA CONSERVADORA, ESCUELA LIBERADORA

Una transformación en el modo de transmisión de la cultura, como, por ejemplo, una reforma de la pedagogía, en una sociedad estratificada no es suficiente por sí sola para realizar la igualdad cultural. Pero tampoco basta con transformar los modos de apropiación, por ejemplo, de los medios de producción, para transformar los modos de apropiación de la cultura y los modos de producción cultural, como lo demuestran los estudios realizados por algunos sociólogos en los países socialistas (3). Las desigualdades culturales son, en efecto, de un tipo muy particular y los progresos en el conocimiento de los mecanismos de la transmisión del acervo cultural tienden a hacernos pensar que serán las últimas en desaparecer, al formar su mecanismo un sistema que se refuerza mutuamente. Toda voluntad política en este sector tiene una eficacia proporcional a su aptitud para aplicarse a los mecanismos fundamentales del sistema de enseñanza. Así, por ejemplo, en los países socialistas, las medidas demagógicas y burocráticas consistían en reservar en las universidades un número mínimo de plazas para los hijos de las diversas clases sociales; no han tenido ninguna eficacia, ya que al suspenderlas, los mecanismos han vuelto a aparecer: por ejemplo, en Polonia, donde se dispone de estadísticas, los porcentajes de acceso a la enseñanza superior de hijos de las clases populares han experimentado un fuerte retroceso en cuanto se ha renunciado a la política de «*numerus clausus*» positivo.

Asimismo, en los países occidentales y principalmente en Francia, el aumento de los efectivos de la enseñanza superior se ha realizado sin una ampliación real de la base social del reclutamiento de los estudiantes: el crecimiento del volumen global de la población escolarizada en la enseñanza superior se ha operado, en efecto, en beneficio casi exclusivo de las categorías sociales que ya estaban más escolarizadas (4). Para ello ha bastado con dejar jugar los mecanismos sociales de eliminación para que los hijos de las clases desfavorecidas hayan visto cómo sus oportunidades de acceso a la enseñanza superior no se elevaban significativamente. En el campo de la educación y de la cultura, el «*laissez faire*» es también una forma aparentemente irreprochable de favorecer a los más favorecidos. Cualquier transformación realmente democrática de la escuela supone la implantación, desde la escuela de párvulos, de mecanismos institucionalizados de acción capaces de contrarrestar los automatismos sociales.

(3) S. FERGE: «La democratización de la cultura y de la enseñanza en Hungría», y M. MARTIC y R. SUPEK: «Estructura de la enseñanza y categoría sociales en Yugoslavia», en «Educación, desarrollo y democracia». *Cuadernos del Centro de Sociología Europea*, núm. 4, págs. 63-77 y págs. 79-106.

(4) P. BOURDIEU y J. C. PASSERON: «La Reproducción. elementos para una teoría del sistema de enseñanza». París, Editions de Minuit, 1970, págs. 256-267.

Uno de los obstáculos para una transformación de este tipo reside en que los hombres políticos y, de modo más general, todos los agentes afectados por los problemas de la educación (docentes en particular) son ellos mismos producto del sistema que quieren transformar. «Liberados», por lo general, por la escuela, tienden a atribuirle la función que se propone idealmente cumplir, presentándose ellos mismos como pruebas de ello, que consiste en asegurar a todos oportunidades iguales de acceso a la enseñanza superior y a las ventajas profesionales y sociales que ésta proporciona en principio. Sin duda por deber su posición a la escuela consideran que el sistema escolar es un factor de democratización y de movilidad social, mientras todo tiende a demostrar, por el contrario, que es uno de los factores más eficaces de conservación social en el sentido de que proporciona la apariencia de una legitimación a las desigualdades sociales y ratifica con su peso la herencia cultural (5).

El sistema de enseñanza no puede, por su *propia lógica* servir de instrumento de democratización: al tratar a todos los alumnos, por muy desiguales que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar aprueba de este modo las desigualdades iniciales ante la cultura. Al proceder de este modo favorece a los hijos de los medios más favorecidos, ya que el sistema de valores implícito que supone y que vehicula, las tradiciones pedagógicas que perpetúa e incluso el contenido y la forma de cultura que transmite y que exige presentan una afinidad con los valores, las tradiciones y la cultura de las clases más favorecidas (6). Para favorecer a los más favorecidos y desfavorecer a los más desfavorecidos es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de apreciación, las desigualdades culturales entre los hijos de las diversas clases sociales.

De este modo el sistema de enseñanza, como sistema, puede servir para perpetuar privilegios culturales, sin que siquiera los privilegiados tengan que servirse de él. Al conferir a las desigualdades culturales una aprobación formal conforme con los ideales democráticos, proporciona incluso la mejor justificación objetiva para dichas desigualdades. Y no es casualidad si la tradición escolar, a semejanza de las clases cultivadas, tiende a tratar como desigualdades de dotes, es decir, como desigualdades naturales, unas desigualdades socialmente constituidas: además de permitir a la élite el justificarse de ser lo que es, la ideología del mejor dotado contribuye a encerrar a los miembros de las clases populares en el destino que la sociedad les asigna, llevándoles a percibir como inaptitudes naturales, lo que no es más que el efecto de una condición inferior.

Al sancionar las desigualdades genéricas y socialmente condicionadas con veredictos formalmente equitativos y aplicados a cada individuo singular, el sistema escolar proporciona a la ideología del mejor dotado y al orden social que tiende a legitimar su mejor legitimación. ¿No contribuye, en efecto, a convencer a cada sujeto social para que permanezca en el lugar, sea cual sea éste, que le corresponde por naturaleza?

(5) Sobre la transformación de las desigualdades sociales en desigualdades escolares; véase P. BORDIEU: «La escuela conservadora, las desigualdades ante la escuela y ante la cultura». *Revista Francesa de Sociología*, 7, 1966, págs. 325-347.

(6) DARRAS: «La distribución de beneficios, expansión y desigualdades en Francia». Paris, Les Editions de Minuit, 1966, págs. 384-426.

Resulta, pues, utópico esperar del sistema de educación *sólo* que vaya a abolir aquello que su función misma le incita a conservar. Como los niños reciben de su medio familiar herencias culturales totalmente desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán mientras la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que otros han heredado. Ahora bien, *una de las características del sistema de enseñanza consiste en ser uno de los raros lugares en los que se puede efectuar la transmisión de la cultura, pero a condición de minimizar los efectos de la herencia de clase controlando sistemáticamente los mecanismos propiamente escolares de eliminación y relegación de los hijos de las clases desfavorecidas.*

Ignorar las leyes tendenciales que hacen que todo sistema de enseñanza tienda a reproducir la estructura de las relaciones establecidas entre los grupos o las clases (y, en el caso del sistema de instituciones de enseñanza superior, entre las fracciones de la clase dirigente), reproduciendo la estructura de la distribución del acervo cultural, sería estar condenado a la *utopía* que confiere a la escuela el poder de modificar, por su propio funcionamiento, la estructura de las relaciones establecidas entre las clases (favoreciendo, por ejemplo, la movilidad social de las clases o de los grupos desfavorecidos social y culturalmente). Pero eternizar estas leyes tendenciales o, si se quiere, presentar como absolutas las proposiciones condicionales que permite establecer la ciencia de las leyes internas del funcionamiento del sistema de enseñanza, equivaldría a sucumbir al *sociologismo*, que consiste en ignorar que la tendencia del sistema de enseñanza a cumplir una función de conservación cultural y, por consiguiente, de conservación social sólo se realiza completamente en una estructura de relaciones de clase en la que se le pide objetivamente que cumpla esta función.

LA ESCUELA SOCIALISTA

Debe recordarse la experiencia de los países socialistas, pues constituye el caso límite en el que se realiza la coincidencia entre los fines de la ideología democrática y las exigencias políticas de los dirigentes, que han visto en la sustitución de los antiguos cuadros y la promoción de nuevas «élites» uno de los medios necesarios para asegurar la perpetuación del régimen (7). Los efectos de la herencia de clase han sido controlados no solamente a nivel del sistema de enseñanza en sí, mediante una reorganización interna, sino también mediante medidas que tienden a reducir los obstáculos exteriores que impiden a las clases desfavorecidas emprender e incluso pensar solamente en la posibilidad de emprender estudios. Hay que entender en este sentido la importancia de la propaganda cultural (campana contra el analfabetismo, llamamiento para la escolarización masiva, exaltación de la función social de la cultura) que ha favorecido el despertar de una «necesidad» cultural que no podía existir como tal si no se daba, en alguna forma de antemano, por me-

(7) R. CASTEL: «Observaciones sobre la democratización de la enseñanza en algunos países socialistas». *Revista Francesa de Sociología*, IX, número especial 1968, págs. 254-278, y R. CASTEL y J. C. PASSERON: «Desigualdades culturales y políticas escolares». *Cuadernos del Centro de Sociología Europea* núm. 7, 1967 (Educación, Desarrollo y Democracia).

diación de consignas, la conciencia de su sentido y los medios para su satisfacción.

Además, las disposiciones se adoptaron para facilitar el acceso a todos los medios materiales de promoción cultural: coste muy bajo de los instrumentos de esta democratización (libros, discos, acceso a los espectáculos culturales, etc.), despliegue de una amplia infraestructura cultural (implantación de establecimientos escolares y organización de enseñanzas para-escolares, etc.), multiplicación de becas, etc.

Pero el esfuerzo más considerable se ha dirigido hacia la reorganización del sistema de enseñanza en sí: establecimiento de un ciclo *único* que permita retrasar el momento de las elecciones y, por consiguiente, asegurar en parte la igualdad de oportunidades en el comienzo de la enseñanza secundaria; paridad por lo menos teórica, en la enseñanza secundaria, entre el liceo y los establecimientos técnicos; cumplimiento y diversificación de las condiciones de ingreso en la enseñanza superior; condiciones preferenciales concedidas a los estudiantes de origen popular, etc.

Del conjunto de estos mecanismos específicos puestos en práctica en los países socialistas, a los que se pueden atribuir los principales resultados obtenidos provisionalmente, se debe retener en particular la modificación del contenido mismo de la enseñanza: los efectivos de la enseñanza secundaria general se encuentran en ligera regresión, mientras que los de la enseñanza de carácter técnico han aumentado considerablemente, y en la enseñanza superior las facultades «tradicionales» (Derecho, Letras), que agrupaban a la mayoría de los estudiantes antes del cambio de régimen, han quedado suplantadas en gran medida por las facultades e institutos de enseñanza técnica. Este cambio en el contenido constituye sin duda un punto esencial para comprender el proceso de la «democratización» del reclutamiento: los efectivos de los establecimientos tanto secundarios como superiores tienen, efectivamente, un origen tanto más «popular» cuanto más acentuado sea el carácter técnico de la formación dispensada. Esto nos hace pensar que la enseñanza técnica representa la vía principal para la promoción cultural de las categorías sociales culturalmente desfavorecidas. Resultado de estas medidas son unos progresos cuantitativos de escolarización (escolarización completa en la enseñanza primaria, escolarización de más de dos tercios en la enseñanza secundaria) y un acceso masivo de las clases populares a las enseñanzas secundarias y superiores. Sin embargo, todas las estadísticas muestran que estas últimas están todavía infrarrepresentadas con relación a los grupos más cultos, antiguos o recientes.

Una de las razones principales del éxito solamente relativo, hasta la fecha, del movimiento de democratización en el reclutamiento escolar y universitario es debida sin duda a la ambigüedad de la relación establecida entre la enseñanza de tipo «técnico» y la enseñanza de tipo «general». Efectivamente, se observa, por una parte, una valoración indiscutible de las enseñanzas técnicas y, por otra parte, el hecho de que los sujetos que han tenido una enseñanza «general» siguen teniendo objetivamente ventajas para acceder a las facultades más solicitadas, incluso las que dispensan una enseñanza técnica, debido a la naturaleza de los exámenes de ingreso y a las opiniones de los profesores que favorecen una formación general y polivalente frente a una enseñanza técnica especializada. El ejemplo de los países socialistas recuerda, a la vista de los esfuerzos que han realizado para acabar con los factores más *directos* de desigualdad en las probabilidades escolares, que la principal razón de las

disparidades subsistentes reside en la transmisión, por medio de la familia, de una herencia cultural (8).

LAS PREMISAS PARA UNA REFORMA DEMOCRATICA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA

En la medida en que basta con «laissez faire» para que la tendencia del sistema a cumplir su función conservadora se desarrolle, la condición para que una política tendente a atajar los efectos de estos mecanismos sea eficaz consiste en tomar conciencia de los mecanismos mediante los cuales el sistema de enseñanza cumple dicha función. La desigualdad entre los niños de las diversas clases sociales es fundamentalmente debida a las diferencias que separan las lenguas populares y la lengua culta.

Sin que llegue a ser para nadie, ni siquiera para los hijos de las clases privilegiadas, una lengua materna, la lengua universitaria, amalgama anacrónica de estados anteriores de la historia de la lengua se encuentra muy desigualmente alejada de las lenguas efectivamente habladas por las diversas clases sociales (9). De todos los obstáculos culturales, los derivados de la lengua hablada en el medio familiar son sin duda los más graves y los más insidiosos, principalmente en los primeros años de la escolaridad, en los que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto de aplicación principal de la apreciación de los maestros. Pero la influencia del medio lingüístico de origen no deja nunca de ejercerse, por una parte, porque la riqueza, la finura y el estilo de expresión se siguen teniendo en cuenta implícitamente en todos los niveles del «cursus» y, aunque en grados diferentes, en todas las carreras universitarias, y científicas, inclusive, y por otra parte, porque la lengua no es un simple instrumento, más o menos eficaz, más o menos adecuado del pensamiento, sino que proporciona —además de un vocabulario más o menos rico— una sintaxis, es decir, un sistema de categorías más o menos complejo, de tal modo que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas lógicas y también estéticas parece ser directamente función de la complejidad de la estructura de la lengua inicialmente hablada en el medio familiar, que lega siempre una parte de sus características a la lengua adquirida en la escuela.

Si el sistema de enseñanza francés perpetúa y consagra un privilegio cultural basado en el monopolio de las condiciones de adquisición de la relación con la cultura que las clases privilegiadas tienden a reconocer y a imponer como legítimo en la medida misma en que detentan ellas el monopolio, es porque la relación con la cultura que éste reconoce sólo se domina completamente cuando la cultura que inculca se ha adquirido por familiarización; es también porque el modo de inculcación que instaura permanece, a pesar de su especificidad relativa, en continuidad con el modo de inculcación de la cultura legítima, cuyas condiciones sociales no se dan más que en las familias

(8) No basta con nacionalizar los medios de producción para que queden neutralizadas todas las diferenciaciones distintas de las culturales. Las desigualdades ligadas a la posesión más o menos mayor de poder y la pertenencia más o menos directa a las burocracias siguen existiendo en estas sociedades en las que se controlan en sus principios las desigualdades económicas, no siendo, por consiguiente, la cultura el único principio de diferenciación en las mismas.

(9) Véase P. BOURDIEU, J. C. PASSERON y M. de SAINT-MARTIN: «Los estudiantes y la lengua de enseñanza», en «Informe pedagógico y comunicación». *Cuadernos del Centro de Sociología Europea*, núm. 2, Paris Mouton, 1965, y P. BOURDIEU y J.C. PASSERON: «La Reproducción», op. cit., págs. 143-157.

que tienen como cultura la cultura de las clases dominantes. Aunque no da explícitamente lo que exige, exige uniformemente de todos aquellos a quien acoge, que tengan lo que no da, es decir, la relación con la lengua y la cultura, que sólo produce un modo de inculcación particular y únicamente éste (10). Al perpetuar un modo de inculcación, lo menos diferente posible del modo familiar, imparte una formación y una información que sólo pueden recibir completamente aquellos que tienen la formación que no da. Así, por ejemplo, la dependencia del sistema tradicional respecto de las clases dominantes se traduce directamente en la primacía que concede a la relación con la cultura sobre la cultura y entre los tipos posibles de relación con la cultura, a aquella que no puede producir jamás de modo completo: el sistema de enseñanza traiciona la verdad última de su dependencia con respecto a las relaciones de clase cuando desvaloriza las maneras demasiado escolares de aquellos que le deben sus maneras, desaprobando de este modo su propia manera de producirse maneras y confesando al mismo tiempo su impotencia para afirmar la autonomía de un modo propiamente escolar de producción.

Sólo debe retenerse aquello que pueda estar más directamente ligado a las aptitudes, más desigualmente repartidas, cuando lo exijan las tareas para las que prepara la enseñanza. Suponiendo en todos la misma aptitud y la misma disposición con respecto a la lengua (es decir, con respecto a los interlocutores y al objeto mismo de la conversación), los docentes tienden a atribuir a desigualdades de dotes muchas desigualdades que son en primer lugar desigualdades sociales. Por consiguiente, una reforma de la enseñanza debe tender ante todo a conceder una atención predominante a la enseñanza de la lengua materna, como instrumento de expresión y como instrumento lógico.

Así, por ejemplo, el predominio casi absoluto que la escuela concede en Francia a la transmisión oral y a la manipulación de las palabras en detrimento de los demás modos de inculcación o de asimilación corresponde menos a necesidades técnicas que a las funciones sociales que asume el sistema de enseñanza. La disposición entre el lugar concedido a los anfiteatros y el que se reserva a las salas de trabajos prácticos y de lectura, o también la dificultad extrema de acceder a los instrumentos de autoaprendizaje, libros o aparatos, traiciona la desproporción entre el aprendizaje auditivo y el aprendizaje sobre los objetos, con discusión reglada, ejercicio, experimentación, lectura o producción de trabajos. Asimismo, de todas las obligaciones profesoras, la transmisión por la palabra letrada es la única que se considera imperativo incondicional; por esta razón prevalece frente a las tareas de encuadramiento y control del trabajo de los estudiantes, como la corrección de copias, que se considera por lo general como el reverso oscuro, que se deja a los docentes subalternos del acto de enseñar, salvo cuando ofrece la oportunidad de ejercer el poder soberano de un tribunal de gran concurso.

Por consiguiente, todo debe oponer una enseñanza orientada hacia la intención expresa de reducir al máximo el malentendido acerca del código lingüístico mediante una explicitación continua y metódica con las enseñanzas que pueden dispensarse de enseñar expresamente el código de emisión,

(10) La parte más importante y más activa (escolarmente) de la herencia cultural, ya se trate de la cultura libre o de la lengua, se transmite de modo osmótico, incluso en ausencia de cualquier esfuerzo metódico y de cualquier acción manifiesta, lo cual contribuye a reforzar los miembros de la clase culta en la convicción de que es únicamente a sus dotes a las que deben esos saberes, esas aptitudes y esas actitudes que no se les presentan como el resultado de un aprendizaje.

porque se dirigen, por una especie de sobrentendido fundamental, a un público preparado por una familiarización insensible para oír sus sobrentendidos.

Tal reorientación supone fundamentalmente que la cultura puede disociarse de la relación culta con la cultura, es decir, del modo de adquisición por familiarización que la ideología burguesa presenta como constitutivo de la naturaleza de la cultura, negándose a reconocer como culto cualquier relación con la cultura que no sea la «natural». Únicamente con esta condición puede reducirse la desigualdad frente a la cultura. Si bien es verdad que deben emplearse todos los medios a partir de la escuela de párvulos para proporcionar a todos los niños las experiencias (o un sustituto de estas experiencias) que los hijos de las clases favorecidas deben a su familia, no es menos verdad que la escuela no debe privilegiar un modo de adquisición frente a otro.

Si la mejora del rendimiento técnico de la enseñanza, es decir el aumento del saber y del «savoir-faire» que se transmiten, efectivamente, supone una transformación de la relación pedagógica, semejante transformación no puede autonomizarse de sus condiciones institucionales, es decir, del funcionamiento de la universidad en su conjunto y, más precisamente, de la organización de los programas y de los exámenes. Nada impide llamar «democrática» a una relación pedagógica desprovista de todo autoritarismo y de todo dirigismo, como, por ejemplo, la enseñanza llamada «no-directiva», pero no se podría identificar el proceso de democratización del reclutamiento social de la enseñanza y el proceso de «democratización» de la relación pedagógica así definida.

La distinción es tanto más necesaria cuanto que la nostalgia de una revolución histórica operada a partir de una revolución psicológica ha tenido siempre el más alto rendimiento utópico. Si nos ceñimos a los hechos hay que reconocer que se han realizado muchas democratizaciones en el reclutamiento social de la escuela, dentro del marco de una relación pedagógica que sigue siendo particularmente rígida y autoritaria, como ha ocurrido en la Unión Soviética y en la mayor parte de los países socialistas. Mejor todavía, las encuestas muestran que los estudiantes procedentes de las clases populares tienden a pedir formas de enseñanzas más «escolares» que siguen siendo para ellos las más «rentables» en la tarea de «acculturation» en la que deben triunfar: favorables a la multiplicación de ejercicios, al control y al encuadramiento continuos o a los cursos didácticos no temen aceptar el dirigismo del maestro con tal de que éste tenga como objetivo la transmisión explícita de la cultura escolar.

Puede uno preguntarse, por consiguiente, si una enseñanza que quiere lograr una escolarización «de masa» no tendría que aceptar el costo del libertismo y, por consiguiente, del dirigismo más profundo. Finalmente, es evidente que en el estado actual de los hábitos mentales y culturales que definen a las diversas capas sociales, los estudiantes procedentes de las clases cultas son los mejores (o los menos malos) preparados para beneficiarse de la enseñanza no directiva, aunque sólo sea porque disponen, debido a su socialización, de más técnicas de facilidad y de palabra. Se puede recordar que, en la historia de las utopías pedagógicas, el ideal de una enseñanza sin institución ni sanción, desprovista de las rutinas y de los controles plebeyos de los «hombres de oficio» y tendente a despertar en el alumno dotes o verdades que ya posee, han coincidido casi siempre con una representación aristocrática de los discípulos dignos de tal enseñanza.

Tales transformaciones suponen que se tenga en cuenta la lógica de la

innovación, los peligros de reinterpretación que la acechan y el carácter sistemático de las reacciones que determina o de los cambios que puede inducir. Como las instituciones de enseñanza constituyen un sistema, cualquier innovación que afecte una parte de la institución puede producir reacciones en cadena que es preciso prever, con el fin de asumir todas las consecuencias de la intervención inicial y, en particular, para poder realizar las intervenciones indispensables con el fin de resolver las cuestiones planteadas por la transformación introducida.

En efecto, una innovación no tiene valor en sí misma y para sí misma, sino que debe referirse al sistema en cuyo interior se inserta. Por ejemplo, la comparación de dos tipos de relación pedagógica (directiva o no directiva) es abstracta o gratuita mientras no se interroga a cada una de las técnicas acerca de su adecuación al conjunto de elementos del sistema con el que debe ajustarse (origen social de los emisores y de los receptores, contenido a transmitir, tipo de formación de profesores, etc.).

Una innovación aislada que no tuviese en cuenta *el efecto de sistema* se expone a ser rechazada y expulsada, como un cuerpo extraño, por los mecanismos de defensa del sistema, sea a ser «diferida» y asimilada por el sistema al precio de una *reinterpretación* conforme con la lógica del sistema, pudiéndose poner la nueva institución al servicio de las funciones tradicionales del sistema que parecía combatir. Por ejemplo, esto se ve en el caso de los organismos de orientación, que tienen como función orientar a los alumnos hacia las carreras a las que son necesariamente conducidos por la acción de los mecanismos sociales de orientación y de eliminación y cualquier reajuste supone una reconsideración *sistemática*: sólo se puede, en efecto, salir del sistema a condición de concebir otro sistema o, en todo caso, de hacer todo lo posible para poder constituir el sistema que requieren la innovación y sus consecuencias.

LOS PRINCIPIOS DE LA ELECCION DE TECNICAS PEDAGOGICAS PROPIOS PARA SERVIR A FINES DEMOCRATICOS (LA FORMACION DE LOS DOCENTES)

Entre los diversos tipos de desigualdad ante la escuela, la escuela debe por lo menos tener como objetivo hacerse cargo de aquellas de las que es el principio y el agente. Ahora bien, uno de los mecanismos más poderosos de la eliminación de los niños procedentes de medios culturalmente desfavorecidos es la ceguera de los docentes acerca del hecho de que las técnicas pedagógicas empleadas de modo irreflexivo no son nunca estrictamente neutras.

Teniendo en cuenta que las diversas categorías sociales se encuentran a una distancia desigual de la cultura escolar, la contribución de la escuela a un proceso de democratización debe consistir principalmente en un esfuerzo pedagógico para transmitir *explícitamente* a todos los alumnos lo que todos no puedan heredar en el mismo grado de socialización familiar.

Las condiciones que permiten minimizar las barreras debidas al origen social de los alumnos no residen solamente en el control de los conocimientos o de las aptitudes, sino también en el acto de enseñar en sí.

En efecto, todo docente introduce en su enseñanza (contenidos transmitidos, forma de transmitirlos y de controlarlos, etc.) supuestos inconscientes que debe a su medio de origen, a su medio de pertenencia y a su formación escolar. La

finalidad de una formación pedagógica tendría que consistir en determinar en los docentes o futuros docentes una toma de conciencia de los supuestos que pueden haber heredado de su medio o de su formación y proporcionarles los medios para comprender el desfase que puede existir entre, por una parte, sus esperanzas y sus exigencias inconscientes y, por otra parte, las esperanzas y las posibilidades de los alumnos. En el estado actual, una pedagogía de base sociológica es necesariamente programática: únicamente puede definir los principios fundamentales de una acción pedagógica racional al mismo tiempo que las bases de una crítica de las ideologías pedagógicas.

Estos principios son los siguientes:

1. El docente no debe exigir más que lo que da, con el fin de tener derecho a exigir todo lo que da.
2. Lo exigible debe estar estricta y claramente definido por una especie de negociación entre docentes y alumnos.
3. El docente debe trabajar continuamente para proporcionar, en y con el mensaje mismo, el código que permita descifrar el mensaje pedagógico.
4. El docente debe renunciar (y habrá que hacerle una llamada al orden si lo olvida) a todo presupuesto de conocimiento anterior (con exclusión evidentemente de los que definen explícitamente las condiciones de acceso a la enseñanza o más precisamente la competencia indispensable para recibir con provecho la enseñanza), es decir, las alusiones, los sobreentendidos, las medias palabras, etc.

Como la relación pedagógica es una relación de comunicación, se deduce que la recepción del mensaje es función del grado en el que los alumnos poseen el código del lenguaje en el cual se emite el mensaje y las experiencias previas a las que se refiere el discurso pedagógico (experiencia de la obra de arte, por ejemplo).

Por consiguiente, una enseñanza es tanto más racional cuanto más se ajusta su nivel de emisión al nivel de recepción. El ajuste entre los niveles de emisión y de recepción del mensaje pedagógico puede efectuarse de diversos modos. En primer lugar reduciendo el nivel de emisión: el docente deberá proporcionar en cada momento de su discurso los principios de comprensión de su discurso (definición, utilización de sinónimos, ejemplificación, etc.). Seguidamente, mediante la elevación sistemática del nivel de recepción de los alumnos: este trabajo específico podrá efectuarse mediante un entrenamiento metódico a las técnicas de desciframiento (ejercicios de definición, búsqueda de sinónimos, localización de palabras empleadas fuera de lugar o sin venir a cuento). Finalmente, mediante controles continuos de la recepción evaluar el nivel de recepción de los alumnos: habría que incitar particularmente a estos últimos a expresar continuamente una demanda de explicitación completa.

Como la relación pedagógica es una relación de comunicación entre agentes separados por su formación escolar y frecuentemente por su medio social, toda formación pedagógica debe tender a combatir en los docentes el etnocentrismo profesional (o intelectual) y el etnocentrismo de clase.

Una enseñanza sociológica, que tienda a inculcarles una visión relativista de las culturas socialmente condicionadas y les dé un conocimiento profundo de los valores de clase y de las esperanzas o de las actitudes de las diversas clases sociales frente a la educación, debería impartirse al comienzo de la formación de los docentes. Estos últimos deberían estar informados principal-

mente, dentro del marco de una enseñanza específica y en sesiones periódicas de reciclaje, de los trabajos de sociología de la educación, únicos capaces de proporcionarles los instrumentos teóricos indispensables para realizar un ajuste constante de la enseñanza con las esperanzas del público. Así, por ejemplo, los docentes encargados de organizar el aprendizaje de la lengua nacional deberían conocer los trabajos sobre las lenguas populares, sobre el bilingüismo, etc. Este ajuste debería ser objeto de un control institucionalizado. Como toda enseñanza implica el control de las aptitudes de los alumnos, una enseñanza racional supone una información científica sobre las categorías inconscientes de juicio que aplica el docente en su práctica y que pueden seguir actuando incluso arropadas por una racionalización puramente docimológica. Sin duda la docimología tiene una función positiva en cuanto establece científicamente lo arbitrario y la incoherencia de los juicios profesoriales sobre los trabajos de los alumnos: basta para convencerse de ello estudiar los libros ya clásicos, en los que se exponen los numerosos ejemplos de divergencia entre los examinadores encargados de juzgar las mismas pruebas. Pero la docimología se contenta con dar cuenta de la dispersión de notaciones de los diversos correctores y tiende a hacer creer que basta racionalizar las técnicas de medida para suprimir de golpe todo lo que el juicio profesoral tiene de arbitrario y de incoherente.

En realidad, únicamente un análisis sociológico de los factores explicativos de la dispersión de las notaciones (edad de los correctores en la medida en que está ligada a generaciones intelectuales, origen social, tipo de formación escolar, etc.) debe permitir actuar sobre los factores cuyos efectos no pueden neutralizarse con las solas técnicas de racionalización de la notación: las notas pueden, en efecto, distribuirse según una curva de campana irreprochable y estar profundamente tergiversadas si el principio de distribución se proporciona por medio de criterios de juicio inconscientes como los que orientan frecuentemente en la actualidad los juicios de los correctores (11).

Toda racionalización de la medida supone ante todo la explicitación completa de la publicación de los criterios y la racionalización (es decir, el contraste y la estandarización) de los procedimientos de notación. La explicitación debe tener necesariamente como efecto el hacer desaparecer la mayor parte de las incoherencias y de las tergiversaciones sociales que son debidas, en la actualidad, al hecho de que el juicio profesoral, en el escrito y sobre todo en el oral, sigue siendo sincrético y global y se refiere, en último análisis a toda la persona del candidato, a su compostura, a su manera, a su estilo, a su cultura «libre» (por oposición a «escolar»), etc. La publicación debe permitir al candidato organizar la preparación de modo racional y exigir la transmisión expresa de las competencias exigidas.

La explicitación debe permitir también (o imponer) una redefinición de los criterios en función de los fines propios de la enseñanza considerada y de los fines específicos del control: unas comisiones de trabajo que incluyesen a todos los correctores y a representantes de los alumnos, asistidos eventual-

(11) La elaboración de técnicas de medida de las competencias supone, en efecto, la reflexión (y la experimentación) sobre los efectos sociales de las diferentes técnicas de medida de las competencias, sobre las categorías inconscientes que organizan la aprehensión y la apreciación de estas competencias, sobre los valores (socialmente marcados) que implica el recurso a tal o tal tipo de criterio de medida.

P. BOURDIEU, J. C. PASSERON: «El examen de una ilusión». *Revista Francesa de Sociología*, 9, número especial, 1968, págs. 227-253.

mente por los especialistas, tendrían que trabajar en la definición de estos criterios, siendo los debates así provocados una ocasión para que aflorasen los valores inconscientes de los participantes y para obligar a cada uno a subordinar sus elecciones a las exigencias objetivamente inscritas en la enseñanza y el título que las sanciona. Por ejemplo, en un control destinado a medir la aptitud para la enseñanza se trataría de distinguir claramente las aptitudes pedagógicas analizadas lo más finamente posible, la competencia en la materia considerada y definir el peso relativo otorgado a cada uno de sus elementos en el juicio global.

Es evidente que las pruebas tipo de la enseñanza tradicional (disertación, oral, etc.) deberían abolirse y sustituirse por instrumentos más precisos, más neutros y más seguros, más aptos para medir las aptitudes más inefables que los defensores de las técnicas tradicionales sólo creen poder detectar con sus instrumentos de predilección.

La tarea de corrector, una de las más difíciles existentes, debería ser objeto de este modo de un aprendizaje metódico: los docentes, que se encuentran actualmente abandonados a sí mismos, es decir, al intuicionismo más anárquico, deberían dominar los métodos más rigurosos que las ciencias del hombre han tenido que poner a punto para constituir y analizar sus documentos (métodos de entretenimiento, calibrado de tests, análisis de contenido, etc.).

Al conjunto de estas transformaciones que afectan el contenido y el modo de transmisión pedagógico, que añade una reforma que tiende a igualar los establecimientos, sobre todo los establecimientos de enseñanza secundaria, que son, como bien se sabe, uno de los factores fundamentales para la desigualdad de acceso a la enseñanza. Al realizar sus estudios en los establecimientos peores, las secciones menos prestigiosas, los alumnos procedentes de las clases populares, reciben la peor formación, más aún en la medida de que la jerarquía de la calidad de los docentes corresponde a la jerarquía de la calidad de los establecimientos y las secciones. Por consiguiente, la acción en este campo debería tender a reducir las diferencias de calidad entre estos establecimientos, dotándoles principalmente de un porcentaje similar de docentes de misma categoría, de equipos escolares y culturales similares, etc. La instauración de un tronco común debería tender a retrasar lo más lejos posible la elección entre «letras» y «ciencias» y permitir en todo caso la adquisición de la doble cultura. Una enseñanza de base, completamente homogeneizada, representaría sin duda el mejor instrumento institucional para una democratización real del sistema de enseñanza. Pero la verdadera democratización de la escuela pasa por la transposición de la jerarquía de las asignaturas enseñanzas (en afinidad con el principio fundamental de la división del trabajo social en trabajadores manuales o no manuales) que desvaloriza lo práctico en beneficio de lo teórico, lo técnico en beneficio de lo científico.

Sin duda, únicamente la participación efectiva de los miembros de las clases que la escuela ha eliminado sistemáticamente, en las innovaciones pedagógicas puede asegurar una transformación real del sistema de enseñanza. Si el profesor repugna de racionalizar sus actos pedagógicos y sigue ligado a una enseñanza tradicional que supone la complicidad cultural, es porque le autoriza a ello el reclutamiento tradicional de estudiantes; el docente que puede considerar como evidente en sus estudiantes la posesión de una herencia cultural se siente inconscientemente dispensado de recurrir a una pedagogía explícita. Por consiguiente, será vano esperar de una enseñanza y sobre todo de una enseñanza superior que seguiría siendo burguesa en su

reclutamiento, que tendiese por su lógica propia a una transformación de los métodos pedagógicos. Un cambio de este tipo sólo puede imponerlo el interés pedagógico de clase de los alumnos procedentes de los medios sociales desfavorecidos con relación a la cultura.

Pero la lógica del sistema hace particularmente difícil esta participación, pues el interés que un grupo o una clase tiene por el funcionamiento de la escuela en función del grado en que este sistema sirve objetivamente sus intereses. Ahora bien, los miembros de las clases cuyas oportunidades de acceso al sistema de enseñanza son menores tienen también las menores oportunidades para acceder a una opinión explícita sobre el sistema de enseñanza, y cuando acceden a la misma tienen posibilidades muy reducidas para darse cuenta claramente de que sus necesidades pedagógicas sólo podrían producirse y satisfacerse a la vez por un sistema de enseñanza radicalmente transformado.

Se sabe, en efecto, que la ideología carismática que hace depender el éxito escolar de las aptitudes naturales, ocultando de este modo la eficacia determinante de los factores sociales y en particular de las disposiciones respecto de la escuela y del capital cultural transmitido por la familia, se impone con más fuerza a medida que se desciende en la jerarquía social: el sistema de enseñanza logra, en efecto, que aquellos a quienes excluye sin examen reconozcan la legitimidad de su exclusión conduciéndoles a considerar como un fracaso la autoeliminación impuesta por todo un conjunto convergente de factores sociales. Puede uno preguntarse, sin embargo, si el crecimiento general de las oportunidades de acceso a la enseñanza no corre peligro, a pesar de la acción correlativa de mecanismos de relegación o de desinversión, de engendrar una elevación de las aspiraciones y, por consiguiente, una toma de conciencia de las funciones conservadoras que el sistema de enseñanza cumple objetivamente. El acceso a la escuela conservadora, que es por lo menos, en parte, el producto de la fe en la escuela liberadora, podría conducir de este modo a los beneficiarios de la democratización aparente del sistema de enseñanza a descubrir las funciones conservadoras, siendo este descubrimiento la premisa para toda transformación real del sistema de enseñanza.