



LA EDUCACIÓN: UN SECTOR EN BUSCA DE SOCIEDAD¹

JEAN-LOUIS DEROUET (*)

RESUMEN. En los años sesenta y setenta, la Sociología de la Educación francesa se centraba en un único objeto: la explicación de las desigualdades educativas; y se organizaba en torno a dos paradigmas antagonistas: el estructuralismo teñido de marxismo de Pierre Bourdieu y el individualismo metodológico de Raymond Boudon. En los últimos veinte años, la Sociología francesa de la Educación se ha diversificado mucho, tanto desde el punto de vista de los temas de investigación como de las teorías de referencia y las metodologías. Ha ampliado su campo al conjunto del proceso de socialización, a la escuela y fuera de la escuela. Ha descubierto el lugar y el papel de los saberes, etc. Todo ella lleva a construir una imagen mucho más compleja del funcionamiento social. Este enriquecimiento constituye sin duda un proceso en la conciencia que de sí misma tiene la sociedad, pero también comporta un riesgo de exclusión de dicho campo y de pérdida de las referencias generales. No cabe duda de que se debe emprender un trabajo de recomposición en torno a un cierto número de cuestiones centrales: la transmisión cultural, la igualdad educativa.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos de la Sociología con la Educación vienen de lejos. Si Durkheim entró en la universidad como profesor de ciencias de la educación fue, sin duda, por razones de oportunidad, y también porque el problema de la socialización de la joven generación, en la escuela o fuera de ella, constituía un gran interrogante para aquella disciplina que estaba estructurando. Dicho interrogante ha sido el centro de los trabajos sociológicos de los años 1960 y 1970. Ni Pierre Bourdieu ni Raymond Boudon se consideran sociólogos de la Educación: su investigación se refiere a

la manera en que la sociedad se perpetúa y es esta cuestión de Sociología general la que les lleva a interesarse por los efectos sociales de la escuela. La potencia explicativa de los paradigmas que ellos han elaborado supera ampliamente el ámbito de la Educación. Sin que resulte paradójico podría afirmarse que, hasta fecha reciente, la historia de la Sociología de la Educación se ha confundido con la de la sociología simplemente. La riqueza, pero también la dificultad, del período actual reside en una cierta ruptura con esa tradición. Retomando una expresión de Anne van Haeht, la Sociología de la Educación ha pasado -del

(*) Institut National de Recherche Pédagogique. Francia.

(1) Publicado en J. M. BERTHELOT (ed.): *La sociologie française contemporaine*. PUF, Paris, 2000.

centro a la periferia» (1997). Ya no es en este sector donde se elaboran los paradigmas que organizan el conjunto de esta disciplina, sino que un observador exterior experimenta cierta dificultad en captar la unidad que pueda haber entre trabajos dedicados a temas tan diversos como la evolución de las desigualdades educativas (Thélot, 1993; Duru Mingat, 1993; Langouët, 1994), la descentralización de la educación y la autonomía de los centros escolares (Derouet, 1992), la territorialización de la lucha contra el fracaso escolar (Henriot van Zanten, 1990), la elaboración de los currícula (Forquin, 1996) y su relación con el conocimiento de los alumnos (Charlot, Bautier, Rochex, 1993; Lahire, 1993), la organización del trabajo escolar y su evolución (Perrenoud, 1984), la socialización política de los niños y de los jóvenes (Dubet, 1991; Rayou, 1998; Rayou, 1999), las diferencias de trato entre los sexos (Duru-Bellat, 1990), la «imposible relación» entre la formación y el empleo (Tanguy, 1986), etc. Cuestiones todas ellas que pertenecen en principio al ámbito de la Sociología de la Educación, pero que se sitúan también en universos totalmente diferentes, ya en el plano de los agentes interesados, ya en el de las referencias teóricas. Intentaré mostrar, no obstante, que esos trabajos son convergentes en la medida en que contribuyen a la estructuración de una nueva visión del mundo, infinitamente más matizada y diversificada que las aceptadas hasta ahora, pero que también existe el riesgo de una dispersión que llevaría a la desaparición de la unidad del proyecto sociológico ante la proliferación de los interrogantes temáticos. Esta exposición se desarrollará, pues, en tres tiempos: recordaré primero las tradiciones en las que está enraizada la Sociología de la Educación francesa; presentaré después el estado actual de los conocimientos, la variedad de sectores en que se trabaja y la nueva visión del mundo que de ello se desprende; y en la tercera parte desarrollaré el tema

de los temores que en nuestra disciplina se sienten en relación con su unidad así como las propuestas que aparecen para hacer frente a esta situación.

TRADICIONES IMPORTANTES Y APERTURA DE LOS AÑOS OCHENTA

La historia de la Sociología de la Educación francesa es discontinua. Esta disciplina conoció un primer período, muy brillante, en la época de Durkheim (1922, 1938), que no tuvo continuación. La Sociología de la Educación desapareció después de la Primera Guerra Mundial. Renació tras la Segunda Guerra Mundial, con los trabajos de Naville (1945) y las encuestas del INED sobre orientación (INED, 1970). Este renacer partía de una base sensiblemente distinta de la del período durkheimiano, pero en ambos casos los interrogantes se concentraban alrededor de un solo tema, que correspondía a un interés social capital. En la época de Durkheim el problema era el de la integración nacional y republicana. ¿Cómo crear una conciencia colectiva entre jóvenes que a veces ni siquiera hablaban la misma lengua? Ésta fue la preocupación dominante hasta la Primera Guerra Mundial, que resultó crucial: si los jóvenes vascos o los jóvenes bretones marcharon a luchar y morir a las fronteras del Este fue porque la escuela había cumplido su misión (Derouet, 1992). A partir de ahí, cambian las exigencias: la integración sigue siendo una misión esencial, pero la sociedad estima que la escuela «lo hacía bien» y la cuestión deja de estar en el centro del debate. Poco a poco se estructura el acuerdo de asignar a la escuela una misión mucho más ambiciosa: conseguir la igualdad de oportunidades. La idea se remonta a la época de la Ilustración y es de alguna manera consustancial al concepto de República: se trata de pasar de una sociedad de

estamentos en que la posición social viene dada por la cuna en que se nace, a una sociedad de individuos que pueden acceder libremente a los puestos que correspondan a su talento. Sin embargo, resulta curioso que esta idea no fuera nunca puesta en práctica por los fundadores de lo que se ha dado en llamar la Escuela de la República²; el célebre discurso de Jules Ferry sobre la igualdad de educación es tajante en este punto: se trata de garantizar a todos los franceses el nivel de instrucción mínimo que les permita ejercer su ciudadanía, y en ningún caso modificar las jerarquías sociales ni las relaciones entre los sexos. A comienzos del siglo XX esta cuestión ha empezado a plantearse, organizándose inmediatamente el debate en torno al proyecto de escuela única. En efecto, hasta 1941 la escuela francesa estuvo organizada en dos órdenes separados (Prost, 1981). El orden secundario comenzaba desde las clases de pequeños de los institutos (*lycées*); escolarizaba a los hijos de la burguesía y los conducía, salvo accidente, hasta el bachillerato y la enseñanza superior. El orden primario estaba destinado a los hijos del pueblo; podía prolongarse a una primaria superior que culminaba en el certificado (*brevet*) de Enseñanza Primaria, hacia los 15 o 16 años. Este certificado desembocaba en las profesiones intermedias del sector terciario, pero no permitía el acceso a los estudios superiores. La barrera estaba en el Latín, asignatura esencial del orden secundario, que no se impartía en la primaria superior. Desde 1909, Ferdinand Buisson había incluido en el programa del Partido Radical la substitución de esta organización en órdenes por una organización en niveles: una escuela única de seis a 16 años, y luego el instituto, el bachiller y la enseñanza superior para los mejores alumnos, fuese cual fuese su origen social. Este programa fue re-

cogido y popularizado después de la Primera Guerra Mundial por los «camaradas de la universidad nueva» (*compagnons de l'université nouvelle*), jóvenes universitarios antiguos combatientes que deseaban ver prolongada en la vida civil la solidaridad entre las clases que se había vivido en el frente. Se convirtió en la doctrina oficial de la izquierda a partir del Frente Popular y condujo, tras la Segunda Guerra Mundial, al Plan Langevin-Wallon. En la V República ganó otros medios sociales (Prost, 1992), y finalmente se implantó bajo una presidencia de derechas, en 1975.

Así pues, tras la Segunda Guerra Mundial la escuela se ha justificado esencialmente por su proyecto de igualdad de oportunidades. El debate se limitó durante algún tiempo al ámbito de las ideas y sólo a partir de 1950 fue posible someter este ideal a una verificación empírica. La codificación estadística de la sociedad había empezado en los años treinta, desembocando después de la guerra en la creación del INSEE, el cual permitió correlacionar la posición social de los padres y la de los hijos, poniendo crudamente de relieve un hecho: la trayectoria escolar de los jóvenes está muy ligada a su origen social. A partir de esta constatación se desarrollaron dos modelos de interpretación que dan origen a un periodo muy brillante de la Sociología de la Educación, desde mediados de los años sesenta hasta mediados de los setenta. El modelo más difundido es el de la reproducción, cuyo principio es simple: el funcionamiento real revela una misión profunda, pero oculta: la función de la escuela es legitimar a los «herederos» (Bourdieu y Passeron, 1964) y hacer creer al resto que su exclusión es legítima. El discurso sobre la igualdad de oportunidades no expresa un objetivo verdadero de la escuela, sino una mistificación necesaria para el éxito de

(2) Para todo francés, sin distinción de ideologías, las expresiones *la République*, *républicain* equivalen a las españolas *la Nación*, *nacional*, por oposición, históricamente, a *Antien Régime*, y en general a todo lo que atente contra la unidad del Estado y la igualdad de los ciudadanos (N. del T.).

la reproducción de las desigualdades. Un interés, entre otros, de este enfoque ha sido desplazar el interrogante desde las cuestiones de organización a las de contenidos. Lo que crea la desigualdad, para Bourdieu y Passeron, no es tanto la organización visible de la enseñanza cuanto un lenguaje, una definición de los saberes y una forma de darles sentido que corresponden a las evidencias vividas de la burguesía y que excluyen a los hijos de las clases populares (Bourdieu et Passeron, 1970).

Raymond Boudon (1973) ofrece otra interpretación, que explica el fracaso de las políticas de democratización sin recurrir a la hipótesis inverificable de una voluntad perversa oculta en los pliegues de la estructura social. Esta interpretación se basa en el principio del individualismo metodológico: preguntarse por el sentido que las políticas globales adquieren a escala de los individuos. A partir de este principio, Raymond Boudon construye el concepto del efecto perverso (1977): las políticas globales alientan muy sinceramente a los chicos de origen popular a acceder a la enseñanza secundaria, pero sus familias no tienen interés en ello. Introducir a un niño de 11 años en unos estudios de ciclo largo que no desembocarán en una cualificación profesional hasta la edad del bachiller, o más tarde, supone un gran riesgo a cambio de un beneficio aleatorio.

El choque de estos dos paradigmas organizó el sector hasta comienzos de los años ochenta. Sin embargo, el debate estaba estancado desde el comienzo de los años setenta: *La reproduction* de Bourdieu y Passeron (1970), *L'école capitaliste en France* de Baudelôt y Estabiet (1970), y luego *L'inégalité des chances* de Boudon (1973) habían establecido unos modelos a los que sus respectivos epígonos daban vueltas sin enriquecerlos realmente. La situación evolucionó a comienzos de los años ochenta con la llegada de una joven generación de investigadores para quienes los trabajos de los años sesenta y setenta

eran los clásicos con que se habían formado y asimilado, pero que deseaban abrir nuevas vías (*Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, 1983). Se beneficiaban para ello de una coyuntura favorable: la descentralización creaba una importante demanda de investigación sobre las cuestiones locales. La tradición durkheimiana suministraba pocos instrumentos para esta tarea y dicha laguna invitaba a buscar otras fuentes de inspiración en el campo de la Sociología anglosajona: el Interaccionismo, la Fenomenología social, la Etnometodología, y más en general todas las corrientes que unen a la investigación sociológica métodos tomados de la Etnología y la Antropología (Derouet, Sirota, van Zanten, 1987).

A esta primera demanda ha sucedido otra a partir de mediados de los años ochenta. El debate sobre el descenso de nivel de los estudios (Milner, 1984) condujo al redescubrimiento de un nuevo continente: el de los saberes escolares, su modo de estructuración y el sentido que pueden tener para los alumnos. Por supuesto, este tema era el centro de *L'évolution pédagogique* de Durkheim (1938), pero se había perdido un poco de vista en los años sesenta. Su exploración ha llevado a los investigadores franceses a inspirarse en los enfoques de *La nouvelle sociologie de l'éducation britannique* (Forquin, 1996) y también en los nuevos trabajos en ciencias cognitivas desarrollados en las universidades californianas (Lahire, 1999).

En los años noventa ha pasado a ocupar el primer plano el problema de la integración. El tema aparece dramatizado a propósito de los hijos de la inmigración, pero en realidad da cuenta de una inquietud social mucho más profunda: numerosos padres se preguntan si sus hijos forman parte de la misma sociedad que ellos. Naturalmente, este interrogante ha producido una renovación de los estudios sobre la socialización política de la juventud (Dubet, 1991; Rayou, 1998; Rayou, 1999), pero sobre todo ha reforzado el desarrollo de una Sociología de la Educación que desborda definitivamente la sociología de la

escuela. Ese principio se venía afirmando desde hacía tiempo, pero sólo desde comienzos de los años noventa los trabajos empíricos han alcanzado una masa crítica. Los trabajos se refieren a la educación familiar (Kellerhals, Montandon, 1991), a una Socio-Antropología de la Infancia (*Sociologie de l'enfance*, 1999; Van Haecht, 1990) y a los modos de educación no formal que la juventud se da a sí misma (Trémel, 1998). En fin, la crisis del ideal de la igualdad de oportunidades desplaza el interés hacia la escuela de la segunda oportunidad y la formación a lo largo de toda la vida, y la crisis económica hacia la «imposible relación» entre la formación y el empleo (Tanguy, 1986). Así pues, el campo se ha diversificado muy rápidamente tanto en sus temas de estudio como en sus referencias teóricas y métodos.

RESULTADOS: ¿UNA CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA VISIÓN DEL MUNDO EDUCATIVO?

Esta diversidad hace imposible presentar en unas cuantas páginas un panorama completo. Para ello el lector puede remitirse a otros trabajos más extensos: el libro de síntesis de Anna van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie* (1997), o el excelente manual de Marie Duru-Bellat y Agnès van Zanten, *Sociologie de l'école* (1992). Me limitaré aquí a dar algunas indicaciones, cuya finalidad es ayudar al lector a orientarse entre las diferentes corrientes, e intentaré sobre todo explicitar la nueva visión del mundo educativo que se va diseñando en los trabajos.

La ascensión de la corriente constructivista ha acompañado al movimiento de descentralización. Su proyecto se expresaba ya desde el comienzo de los años ochenta: «abrir las cajas negras», es decir, romper con los enfoques que —basándose en las estructuras— analizaban el funcionamiento del sistema educativo a partir de sus entradas y salidas. Se trataba de entrar en la vida concreta de las clases y de los centros, y de seguir el trabajo de sus actores, partiendo de las situaciones e

intentando rastrear el trabajo que ellos realizan para construir y mantener esas regularidades que otros consideran estructuras. Dicha tarea corría evidentes riesgos de localismo, de los que ha escapado gracias a la noción de lógica de acción, cuyo principio es simple: los actores negocian localmente la definición de las situaciones, pero su debate se apoya en referencias que no son en absoluto locales, sino concepciones de las misiones de la escuela que han sido elaboradas durante varios siglos de filosofía política (Derouet, 1992; Dubet, 1994). Este enfoque a ocupado el primer plano en la década de 1980, beneficiándose de una impresión de novedad que acaso se debía únicamente a que se ignoraba a una parte de los clásicos. Sin embargo dista de pertenecer a una escuela homogénea: el término *constructivismo* constituye una referencia laxa que abarca Sociologías separadas por divergencias que van más allá de los detalles. Por otra parte, este éxito no ha suplantado en absoluto a las tradiciones de los años sesenta y setenta, en particular la de los estudios cuantitativos, que razonan a partir de estadísticas elaboradas a nivel nacional. Esta tradición ha pasado incluso a las máquinas del Ministerio de Educación, que ha transformado su servicio de estadísticas administrativas en una Dirección de evaluación y de perspectiva (convertida en Dirección de programación y desarrollo en 1998), que ha asimilado tanto la tesis de la reproducción como las polémicas sobre el «nivel» de los estudios (Thélot, 1993). Sin embargo, la problemática evoluciona: no se abandona la de la igualdad, pero progresivamente es suplantada por la de la eficacia, siendo consecuencia de la crisis económica. Hasta finales de los años setenta, la educación constituía una especie de imperativo categórico: debía ofrecer el mejor servicio posible, sin limitaciones de coste. Ahora la sociedad razona de otro modo y pide una evaluación precisa del esfuerzo que realiza; numerosas investigaciones apuntan este sentido: podemos citar las del IREDU, en la tradición del individualismo metodológico (Duru, Mingat, 1993), si bien esta evolución concierne tam-

bién a investigadores que se refieren a la tradición crítica (Establet, 1987).

En tales condiciones, se hace muy difícil acumular los resultados de esos trabajos; en dicho plano hay un cambio total con relación a la situación de los años sesenta y setenta, cuando la acumulación de los resultados y su vínculo con la política estaban de algún modo dados de antemano: el estructuralismo teñido de marxismo de Bourdieu constituía la interpretación izquierdista de la desigualdad de oportunidades, mientras que el individualismo metodológico de Boudon se consideraba de derechas. La situación es hoy mucho más compleja, pues no sólo resulta complicado poner en relación resultados elaborados en universos epistemológicos totalmente diferentes, sino que investigadores considerados políticamente de izquierdas recuperan, al menos en parte, la interpretación de Boudon (Berthelot, 1983; Prost, 1986; Dubet, 1992).

Es muy significativo, por ejemplo, que las obras de síntesis no consigan extraer una conclusión clara acerca de los efectos de las políticas de democratización en los últimos treinta años. Algunos autores concluyen que, aunque es necesario no confundir democratización con masificación, ésta última tiene efectos «globalmente positivos» (Langouët, 1994), mientras que otros no ven en ello más que una simple traslación hacia arriba de las desigualdades educativas (Cacouault, Oeuvar, 1995) que hace emerger el problema de los «excluidos del interior» (Bourdieu, 1993). Lo mismo ocurre con los efectos de la descentralización y de la autonomía de los centros: algunos ven en ello una manera de adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos y de alcanzar realmente objetivos de igualdad que la igualdad de la oferta no contemplaba más que formalmente; otros, al contrario, denuncian una desregulación que pone de manifiesto que el Estado-providencia abdica ante la lógica de mercado. Las investigaciones suministran argumentos para una y otra conclu-

sión, pero dichos argumentos se elaboran en espacios demasiado heterogéneos como para que sea posible acumularlos y obtener una conclusión definitiva.

De todas formas, creo que más allá de la diversidad, estos trabajos se organizan en torno a una gran cuestión: saber si existe una Escuela o escuelas; pregunta que corresponde a una inquietud social traducida en la nostalgia de una Escuela de la República³, en gran parte mítica, que habría realizado el ideal de un denominador común de conocimientos y valores, y una cierta igualdad de oportunidades, al tiempo que habría conseguido controlar los problemas de indisciplina y violencia. Tal inquietud va infinitamente más allá de los debates sobre la introducción del mercado en el sistema educativo y la diferenciación existente entre los centros de enseñanza; atraviesa el conjunto del campo y concierne tanto a la organización escolar como a la índole de los saberes y valores que subyacen en el proyecto de socialización; se corresponde con una toma de conciencia de una heterogeneidad de lo social que conduce, en los sociólogos, a la crisis del concepto de sociedad. Cada vez estamos menos seguros de que las diferentes formas de organización locales se estructuren en un conjunto que presente un sentido global, y de que el Estado y las grandes instituciones controlen su funcionamiento. Se podría extender al conjunto del funcionamiento del sistema educativo esa «lógica del squat» que señala Patrick Rayou (1998) a propósito de los institutos (*lycées*): jóvenes y adultos habitan en ellos y a veces se reúnen, pero los jóvenes —incluso los que guardan las apariencias— construyen dentro de esa envoltura una «ciudad invisible» que obedece a leyes distintas a las de los adultos, de las cuales estos últimos no tienen siquiera idea. ¿No será la institución escolar una concha vacía, lo suficientemente poderosa en el plano administrativo como para que los actores se vean obligados a habitarla, a la que las personas, grupos socia-

(3) Ver Nota 2.

les y comunidades otorgan un sentido que ella ignora?

Evidentemente, el problema estriba en dar cuenta de esa heterogeneidad de lo social sin efectuar reducciones demasiado drásticas, y sin ceder al vértigo de un postmodernismo barato según el cual no habría principios generales sino simplemente bricolajes situacionales, ni sociedad, sino individuos aislados o tribus. En tal coyuntura, la noción de lógica de acción posee varias virtudes: hacer oír la racionalidad de los actores, atraer la atención sobre la variedad de los mundos sociales, y también mostrar que el acuerdo sobre la definición de las situaciones no puede debatirse mas que a partir de referencias exteriores a las situaciones mismas. Por tanto, dicha noción constituye una especie de elogio de lo político en un período en el que algunos contemplan la hipótesis de una sociedad civil regida sin referencia a sus principios.

Resulta pues, inevitable, que la percepción de los resultados de la Sociología de las décadas ochenta y noventa sea menos nítida que la del período precedente, ya que estos trabajos transmiten una visión del mundo educativo infinitamente más compleja y diversificada que la previa. Presentar la escuela como instrumento de perpetuación del dominio de una clase sobre otra sería hoy bastante «retro», aunque sólo fuera porque no existe la certeza de que los grupos sociales se organicen en clases, y porque el corpus social es consciente de la diversidad de las lógicas de acción que lo atraviesan y ya no cree que se puedan explicar los efectos sociales de la escuela mediante una lógica única. Así, la estructuración del saber presenta su lógica, o sus lógicas, que no son reducibles a las que organizan el reparto de poderes en la administración de la educación nacional o la competencia entre los centros. De ahí una imagen compleja y superpuesta del mundo educativo, donde diferentes lógicas y regímenes de acción influyen permanentemente unos sobre otros.

Sin lugar a dudas, esta conciencia de la complejidad constituye un progreso de la conciencia que la sociedad tiene de sí misma, pero también plantea nuevas cuestiones a la ciencia. El mundo social ha asumido los resultados de las investigaciones que ponen de relieve la autonomía de los actores, y poco a poco toma conciencia de los flujos de influencia que circulan entre mundos sociales, o cuestiones sociales, que estaban separados en otro tiempo. Así, la cuestión de la relación de los alumnos con el saber aparece como una de las causas principales de las desigualdades educativas (Charlot, Bautier, Rochex, 1993). Esa relación entre los contenidos de la enseñanza y la reproducción de las estructuras, que en Bourdieu estaba más bien presupuesta que descrita, comienza a ser explorado por la investigación empírica y trae consigo una recomposición del campo entre la Sociología, la Psicología, las Ciencias del Lenguaje, etc. (Lahire, 1993). A corto plazo, esta labor exige la constitución de una Sociología del currículum y de una Sociología de la organización escolar construidas según unos mismos principios para que puedan ponerse realmente en correlación los fenómenos observados en cada sector. Y se podría razonar del mismo modo sobre muchas otras cuestiones: surgen corrientes de mutua influencia entre los problemas tratados por las ciencias políticas (la administración de la educación, el poder de las corporaciones locales), el estudio de las estrategias individuales (la noción de oficio de alumno, la ascensión del consumismo, la crisis de identidad profesional de los profesores, etc.) y las opciones en materia de contenidos... Lo cual exige unas recomposiciones de campo que ya están en curso.

LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN HOY DÍA: ¿DIVERSIFICACIÓN O FRAGMENTACIÓN?

Hoy día el sector aparece enfrentado a dos desafíos. El primero es el de su propia uni-

dad: la diversificación de los objetos de estudio, de las referencias epistemológicas y de los métodos, tanto puede constituir un enriquecimiento como un peligro de fragmentación. El segundo es la reestructuración del enfoque científico con relación a una sociedad que ha asumido sus aportaciones, e incluso una parte de su utillaje intelectual.

La nueva Sociología de la Educación británica presenta un ejemplo bastante inquietante: es sabido que este movimiento, tan brillante en la década de los setenta, actualmente atraviesa dificultades. Sin lugar a dudas, la razón principal es la forma en que el Gobierno conservador ahogó financieramente una investigación que podía alimentar la protesta social; una segunda causa reside en su fragmentación temática. Hoy día, el proyecto sociológico se encuentra desplegado en varias tareas que tienden a erigirse en campos autónomos. En primer lugar la evaluación, a la cual va dirigida la parte más importante de las inversiones públicas; después la dirección (*management*), sector en el que la preocupación por la gestión puede más que el distanciamiento científico; y múltiples campos de estudio cuya definición corresponde a la fragmentación del propio movimiento social: *minority studies*, *multi-cultural studies*, *gender studies*, etc. El fenómeno está menos avanzado en Francia, sin duda porque en este país la Sociología de la Educación en las universidades conserva lazos muy fuertes con los departamentos de Sociología, mientras que en el mundo anglosajón está más bien vinculada a los de ciencias de la educación. Pese a ello existe una crisis, ligada en primer lugar a un cambio de modelo de sociedad: la sociedad francesa se encuentra actualmente entre dos modelos de referencias, que asignan funciones diferentes a la escuela. El antiguo modelo fue concebido a partir de los años treinta y corresponde a una tra-

dición socialdemócrata en que la sociedad es vista como una nebulosa donde unos grupos —que corresponden más o menos a las CSP del INSEE⁴— mantienen entre sí relaciones complejas y cambiantes: conflictos, negociaciones, compromisos, alianzas, etc. En esta perspectiva, la función del Estado es regular la dinámica de las relaciones, vigilar que las negociaciones entre los fuertes y los débiles no sean demasiado desiguales y tratar de estabilizar, al menos provisionalmente, los acuerdos que se produzcan. Naturalmente, la escuela desempeña un papel decisivo en el cumplimiento de esa función, tanto por lo que hace —pilotar el reparto de posiciones sociales a través de los títulos que imparte—, como por lo que permite esperar —la igualdad de oportunidades—. Este modelo se disgrega sin que sea abandonado definitivamente, pero se enfrenta al menos con otros dos rivales: por un lado, la referencia al mercado, que sigue siendo minoritaria, y sólo se desarrolla en los intersticios de un sistema gobernado por el Estado, aunque constituye una perspectiva que puede ser invocada tanto por la derecha como por la izquierda; por otro lado, y con mucha más fuerza, emerge otro modelo que sitúa entre las misiones de la escuela la lucha contra la exclusión por delante de la lucha por la igualdad; en esta perspectiva, la oposición principal no es entre dominantes y dominados, sino entre los que están dentro del juego social —sea cual sea su posición— y los que quedan fuera. Todo ello reformula los deberes del Estado, y la escuela, ya que en principio las dos referencias no son incompatibles: la integración de un máximo de jóvenes en el funcionamiento social «normal» no es contradictoria con una redistribución de las posiciones en el interior de ese funcionamiento; en realidad, resulta sumamente difícil mantener a la vez esos dos objetivos, que a menudo se nutren mutuamente, ya a nivel de acción, ya de reflexión sociológica. De ahí deriva un ob-

(4) Categorías socio-profesionales (N. del T.).

táculo proporcional al ideal que jugó la igualdad de oportunidades ha desempeñado para organizar el campo de la Sociología de la Educación.

Pero la incertidumbre llega aún más lejos: es la idea misma de sociedad la que se pone en cuestión. Es cierto que, incluso para los fundadores de nuestra disciplina, la idea de sociedad constituye tanto un proyecto como un análisis de lo existente. Y ese proyecto, como todos los otros grandes relatos, es hoy día fuertemente cuestionado. La gente percibe cada vez menos las relaciones que existen entre las dificultades que encuentra en su vida cotidiana y los debates que se desarrollan en la cumbre del Estado, por lo que abandonan las instituciones cuya función es establecer una comunicación entre esos dos niveles y se repliegan en sus comunidades. Algunos sociólogos consideran que nuestra disciplina debe extraer las debidas conclusiones y abandonar las grandes referencias macropolíticas. Esta posición significaría el fin de la Sociología de la Educación en el período actual. La multiplicidad de los temas no puede constituirse en campo científico si no se refiere a un modelo de sociedad y al proyecto de esa sociedad para la socialización de sus miembros jóvenes. La reconstrucción de esta referencia constituye, sin lugar a dudas, la primera tarea teórica de nuestra disciplina, que tendrá la ventaja de reafirmar su ajuste dentro de las problemáticas de la Sociología general. Naturalmente, esta labor debe tener en cuenta lo expuesto previamente sobre el carácter heterogéneo de lo social. Aunque no creamos en una fragmentación de la comunidad que ponga en cuestión la idea de sociedad, debemos ser sensibles al hecho de que la educación se desarrolla en varios mundos. Las lógicas de acción no se quedan en el mundo de las ideas: se encarnan en reglamentos, dispositivos, objetos, grupos portadores de las mismas, etc. Todo ello constituye otros tantos mundos que mantienen entre sí relaciones complejas y entre los cuales los

actores han de orientarse. Es evidente que el proyecto sociológico debe dar cuenta de esa heterogeneidad, la cual entraña una serie de consecuencias, sobre todo metodológicas: lo social es heterogéneo, pero todo conocimiento basado en la medida necesita confrontar la realidad con una escala homogénea. Su principio puede ser la igualdad de oportunidades, el rendimiento de las inversiones educativas, los efectos del mercado, la satisfacción de los consumidores, etc. En cualquier caso, se trata de reducciones que enfocan desde una lógica única una realidad que se desenvuelve con arreglo a varias lógicas. Y diversificar las escalas no es más que una respuesta parcial a esta dificultad. Los sociólogos pueden, claro está, medir los efectos de la escuela con diferentes raseros: los efectos sobre la igualdad educativa o sobre la eficacia de los aprendizajes, el rendimiento de las inversiones educativas o la satisfacción de los usuarios, etc. Esta diversificación constituye un progreso con relación a la concepción unidimensional de los años sesenta y setenta; pero no constituye más que una respuesta parcial a la cuestión planteada. Lo esencial no es confrontar los resultados de medidas que contemplan la heterogeneidad de lo social desde varias escalas homogéneas, sino el rastrear cómo gestionan los actores esa heterogeneidad, cómo pasan de un mundo gobernado por una lógica a un mundo gobernado por otra, cómo utilizan en cada caso el sistema argumentativo que conviene, etc. E identificar a su vez las competencias que ponen en práctica, y las finalidades que persiguen a través de tal sucesión de reajustes y traducciones.

El segundo problema es el la reestructuración de la Sociología de la Educación con relación a su objeto de estudio. La sociedad asume los resultados de las ciencias sociales con gran rapidez, lo que hace que la Sociología se encuentre enseguida dentro del mundo que ha de describir con cierto distanciamiento. Esta «asunción» reviste diversas formas; la primera corres-

ponde a una difusión de la competencia crítica en la sociedad: los conocimientos y los métodos de pensamiento elaborados por las ciencias sociales en las décadas sesenta y setenta constituyen ahora el fondo del sentido común; este hecho plantea un problema metodológico: cuando un sociólogo interroga a los actores, éstos le devuelven sus propios conceptos; además, esta dificultad metodológica remite a un problema teórico de fondo: ¿qué se entiende hoy por una posición crítica? Aunque los problemas denunciados en los años sesenta —desigualdades, rigideces burocráticas, brotes de racismo o sexismo— siguen estando ahí, los sociólogos no pueden contentarse con contribuir a la edificación de un pensamiento «políticamente correcto»; su función es, evidentemente, cuestionar esa «corrección» desde fuera. Ahora bien, ¿cómo dar ese paso suplementario hacia fuera que parece necesario? La respuesta a esta pregunta reside quizá en el análisis de la asunción de las ciencias humanas por parte del funcionamiento social ordinario. Desde la década de 1960 las ciencias humanas han criticado la forma taylorista de organización del trabajo y han preconizado que se tuviera en cuenta el parecer de las personas al definir los objetivos de las organizaciones, la comunicación interna, el trabajo en equipo, etc.; dicha aportación ha sido totalmente asumida por los directivos, tanto en las empresas como en la educación. Todos los perfiles de competencias valoran ahora capacidades como «saber trabajar en equipo», «saber comunicar», «ser flexible en función de los cambios en la tarea», etc. Los sociólogos pueden felicitarse, evidentemente, al constatar que los resultados de sus trabajos han sido tenidos en cuenta. Pero también han de preguntarse si esos cambios en las formas de organización cambian profundamente el funcionamiento de las instituciones o si por el contrario, la gestión de recursos humanos, la atención dedicada a las personas, etc. no sirven para maquillar la explotación. Incluso se puede preguntar si las nuevas formas de relación no dan lu-

gar a nuevas formas de explotación, si las cualidades ahora valoradas por los nuevos perfiles no originan nuevos sufrimientos y nuevas formas de selección.

Para volver a encontrar su distanciamiento, la Sociología ha de incluir en su programa los modos de difusión y de utilización de los conocimientos que ella produce. Para ello puede inspirarse en la experiencia de la Sociología de la Ciencia y estudiar, por ejemplo, los circuitos que ponen en comunicación los lugares de producción de conocimiento, los medios de comunicación y el mundo docente; los flujos que entre ellos se desarrollan y la manera en que se desplazan juntos saberes, referencias políticas, poder, relaciones personales y objetos. Pero sobre todo, la Sociología debe conceder particular atención a los lugares de reproblematicación donde los saberes construidos en el campo académico y en función de lo que está en juego en ese ámbito, se transforman en saberes estratégicos, es decir, reproblematicados en función de aquello que está en juego en un campo político (Latour, 1984).

CONCLUSIÓN

De este análisis se desprende un programa cuyo principio organizador es mantener fuertemente la idea de sociedad para garantizar la unidad de nuestra disciplina. Ciertamente, el modelo de socialización ha cambiado. Ya no se basa, como en el caso de Durkheim, en instituciones fuertes —la familia y la escuela— que producen normas que los jóvenes interiorizan comportándose como tales normas prescriben. Los jóvenes son ahora actores importantes de su propia socialización, y se construyen a sí mismos negociando, sí, con las instituciones, pero también con sus pares, en el marco de modos de educación no formales. Es probable, pues, que la unidad de base de la Sociología de la Educación sea ese recorrido individual de cada joven que moviliza diferentes recursos, entre ellos los de la escuela; pero este principio no debe llevarnos a menospre-

ciar la función de las instituciones y de las estructuras, que definen el campo de recursos potenciales y las condiciones de acceso de cada actor en función de la posición que ocupa, ni debe llevarnos a ignorar las referencias globales que justifican la acción.

Al mismo tiempo, la Sociología de la Educación debe controlar el trabajo de traducción mediante el cual fabrica una conciencia que la sociedad tiene de sí misma y le suministra instrumentos de gestión. Este programa resulta indudablemente ambicioso, pero es indispensable: si no se realiza, el proyecto sociológico se irá diluyendo. Una gran parte de los trabajos cuantitativos puede ser transformada en indicadores de gestión; una parte de los trabajos sobre los actores puede ser recogida para el trabajo social, o evolucionar hacia las ciencias cognitivas. Siempre es ilusorio hablar de crisis o de reformulación, pero es cierto que hoy día a la Sociología de la Educación su propio enriquecimiento le plantea problemas y que, por tanto, debe realizar un esfuerzo teórico para volver a encontrar su unidad.

(Traducción: José Manuel Torre Arca)

BIBLIOGRAFIA

- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.: *L'école capitaliste en France*. Paris, éd. Maspero, 1970. (Hay trad. cast.: La escuela capitalista en Francia. Madrid, siglo XXI España, 1976).
- *Le niveau monte: réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris, Le Seuil, 1989. (Hay trad. cast.: El nivel educativo sube. Madrid, Morata, 1998).
- BERTHELOT, J.-M.: *Le piège scolaire*. Paris, PUF, 1983.
- *École, orientation et société*. Paris, PUF, 1993.
- BOUDON, R.: *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Colin, 1973.
- *Effets pervers et ordre social*. Paris, PUF, 1977.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J.-C.: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, éd. de Minuit, 1964.
- *La reproduction. Éléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris, éd. de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. (dir.): *La misère du monde*. Paris, Le Seuil, 1993. (Hay trad. cast.: La miseria del mundo. Madrid, Akal, 1999).
- CACOUAULT, M.; CEUVREARD, F.: *Sociologie de l'éducation*. Paris, éd. La Découverte, 1995.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, E.; ROCHEX, J.-Y.: *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*. Paris, A. Colin, 1993.
- DEROUET, J.-L.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; SIROTA, R.: «Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: L'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe», en *Revue française de pédagogie*, 78-79 (1987).
- DEROUET, J.-L.: *École et justice. De l'ilégalité des chances aux compromis locaux?* Paris, A.-M. Métailié, 1992.
- (éd.): *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles, De Boeck, 1999.
- DUBET, F.: *Les lycéens*. Paris, Le Seuil, 1991.
- «Massification et justice scolaire; à propos d'un paradoxe», en J. AFFICHARD, J.-B. FOUCAULD (éd.): *Justice sociale et inégalités*. Paris, éd. Esprit, 1992.
- *Sociologie de l'expérience*. Paris, Le Seuil, 1994.
- DURKHEIM, E.: *Éducation et sociologie*. Paris, PUF, 1922. (Hay trad. cast. Educación y sociología. Barcelona, Península, 1990).
- *L'évolution pédagogique en France*. Paris, Alcan, 1938.
- DURU-BELLAT, M.: *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, 1990.
- DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A.: *Sociologie de l'école*. Paris, A. Colin, 1992.
- DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A.: *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris, PUF, 1993.

- ESTABLET, R.: *L'école est-elle rentable?* Paris, PUF, 1987.
- FORQUIN J.-C.: *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck, 1996.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; Plaisance, E.; Sirota, R. (éd.): *Les transformations du système éducatif*. Paris, L'Hannattan, 1993.
- HIRSCHHOM, M.: *L'ère des enseignants*. Paris, PUF, 1993.
- ISAMBERT-JAMATI, V.: *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris, PUF, 1970.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. et al.: *Les stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.
- LAHIRE, B.: *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.
- (coord.): «Sociologie des savoirs», en *Éducation et Sociétés*, 4 (1999).
- LANGOUËT, G.: *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris, ESF, 1994.
- LATOUR, B.: *Les microbes, suivi de l'Irréduction*. Paris, A.-M. Métailié, 1984.
- MILNER, J.-C.: *De l'école*. Paris, Le Seuil, 1984.
- NAVILLE, P.: *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris, Gallimard, 1945.
- PERRENOUD, P.: *La fabrication de l'excellence scolaire. Du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités*. Genève, Droz, 1984.
- *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*. Toulouse, Centre de recherches sociologiques de l'Université de Toulouse, 1983.
- *Population et l'enseignement*. Paris, INED, 1970.
- PROST, A.: «L'école et la famille dans une société en mutation», en L.-H. PARIAS. (éd.): *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation*, t. IV. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, PUF, 1986.
- *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris, Le Seuil, 1992.
- RAYOU, P.: *La cité des lycéens*. Paris, L'Harmattan, 1998.
- *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris, PUF, 1999.
- SIROTA, R. (coord.): «Sociologie de l'enfance», en *Éducation et Sociétés*, 2, (1998).
- TANGUY, L.: *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*. Paris, La Documentation française, 1986.
- THÉLOT, C.: *L'évaluation du système éducatif: coûts, fonctionnement, résultats*. Paris, Nathan, 1993.
- TRÉMEL, L.: «Les faiseurs de mondes», en *Ethnologie française*, vol. XXVIII-3, (1998).
- VALLET, L.-A.: «Quarante années de mobilité sociale», en *Revue française de sociologie*, vol. XL-I (janvier-mars 1999).
- VAN HAECHT, A.: «L'enfance, terre inconnue du sociologue», en *Bulletin de l'AISFL*, 6 (1990).
- *L'école à l'épreuve de la sociologie* (2^e éd.). Bruxelles, De Boeck, 1997.
- VAN ZANTEN, A.: *L'école et l'espace local: les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1990.
- VINCENT, G.: *L'école primaire française: étude sociologique*. Paris, éd. de la MSH, 1980.
- (éd.): *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994.