

Nuevos temas en la agenda de la política educativa

Emilio Tenti Fanfani
Compilador

Editorial Siglo XXI

Buenos Aires, 2008

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

2. CULTURA ESCOLAR, DESIGUALDADES CULTURALES Y REPRODUCCIÓN SOCIAL *

Bernard Lahire

A través del uso del concepto de capital cultural, la sociología francesa de la educación tomó nota, desde los años setenta, de que las formas legítimas de cultura funcionan como una moneda desigualmente distribuida que da acceso a importantes privilegios. Pero los investigadores estaban demasiado influidos por la crítica de las ideologías oficiales sobre la escuela, y por sacar a la luz las desigualdades sociales frente a esta institución, como para preguntarse en qué condiciones históricas recorridos escolares diferentes pueden interpretarse en términos de desigualdades sociales. La reflexividad histórica lleva a tomar conciencia de que la desigualdad es indisociable de la creencia colectiva en la legitimidad (alto grado de deseabilidad colectiva) de un objeto, un saber o una práctica.

LO NO DICHO DE LA MEDICIÓN DE DESIGUALDADES SOCIALES EN LA ESCUELA

Ellas solas, lo sabemos, diferencias, contradicciones y desigualdades, nutren útilmente el conocimiento sociológico. [...] Sólo hay sociología de las relaciones desiguales y de las figuras de la diferencia.

JEAN-CLAUDE PASSERON, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, p. 247.

Desde principios de los años setenta, en Francia, la sociología de la educación estuvo marcada por las teorías estructural-funcionalistas de la reproducción. Como análisis macrosociológicos, ellas intentan, entonces, dar cuenta de las desigualdades sociales frente a la escuela sobre la base de la posición de las familias de los alumnos en las relaciones de producción económica (Baudelot y Establet 1971) o en la estructura de distribución del capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1970). La institución escolar es estudiada, en consecuencia, como un lugar central de diferenciación y división de clases sociales, o de retraducción y reproducción de relaciones de fuerza entre grupos o clases de la formación social.

Las desigualdades sociales son medidas a partir de los signos de sus manifestaciones: las notas y apreciaciones que ponen los docentes, las tasas de repitencia, el ingreso a clases de recuperación o a jerarquías “no nobles” que sancionan graves dificultades, la salida definitiva del sistema escolar; etcétera. Al poner en relación los indicadores de “fracaso escolar” y las propiedades socioculturales de las familias de los alumnos (medidas sociológicamente con ayuda de la categoría socioprofesional y el nivel de estudios alcanzado por padre y madre), esos enfoques macrosociológicos abordan la reproducción de la estructura de clases, las relaciones de fuerza entre arbitrariedades culturales, la reproducción de la estructura de distribución de capitales y, sobre todo, el capital cultural.

La metáfora del capital cultural (o escolar) muestra a las claras que, desde los años sesenta y setenta, la sociología francesa torna nota de que la cultura legítima, en especial la que selecciona la escuela como digna de ser transmitida, funciona en formaciones sociales altamente escolarizadas como moneda desigualmente distribuida y, por tal motivo, da acceso a diversos y variados privilegios. Hilando la metáfora del capital cultural fue posible preguntarse cómo se “transmite” ese capital, de generación en generación, cómo se lo hereda,¹ al término de cuáles procesos es monopolizado por una élite, cómo puede devaluarse, (por ejemplo, en un contexto de “inflación” de diplomas), reconvertirse (en otras formas de capitales, sobre todo económicos), transformarse (pasando, por ejemplo, de formas literarias a formas científicas), por efecto de los cambios registrados en la estructura de los mercados, etcétera.

Pero los investigadores estaban demasiado marcados por su lucha científica contra las ideologías de la escuela democrática (la escuela es democrática porque trata de la misma forma a todos los alumnos, cualesquiera sean sus orígenes sociales, culturales, geográficos, su sexo, etcétera), de la meritocracia escolar (el éxito escolar depende del esfuerzo y el trabajo que realice cada chico), e incluso de la ideología del don (los talentos están naturalmente distribuidos en forma desigual en el interior de una población), como para

* Conferencia inaugural del Seminario Internacional de Planeamiento de la Educación de Buenos Aires.

¹ P. Bourdieu habla de la “ley social” [...] que establece que el capital cultural va al capital cultural” y que da cuenta de “la eliminación escolar de los chicos más desprovistos de capital cultural” (P. Bourdieu, 1982, p. 20).

preguntarse qué cosas hacen del diploma un *capital*. Y no se interrogaron acerca de las condiciones históricas que hicieron de la escuela una institución que puede entregar una moneda de tipo particular: los títulos escolares.

Desde ese punto de vista, los teóricos de la reproducción tendieron a universalizar un momento particular de la historia de las sociedades occidentales, momento en que la escuela pasó a desempeñar un papel central en la reproducción de las relaciones entre clases sociales. Se le debe a Jean-Claude Passeron el haber emprendido, dieciséis años después de publicada *La reproducción*, la puesta en evidencia de eso impensado (o no dicho) de la época sociológica de los primeros trabajos sobre desigualdad social en la escuela. En un artículo inicialmente aparecido en la revista *Esprit*, titulado “Hegel o el pasajero clandestino. La reproducción social y la historia”,² Passeron recuerda, en primer lugar, que la institución escolar no siempre cumplió esa función y que durante mucho tiempo fue objeto de resistencias sociales por parte de un sector de las elites:

A lo largo de la institucionalización y el crecimiento de los sistemas de enseñanza aparece una tensión específica, de pesados efectos tanto en la historia social como en la historia de las costumbres, resultante de la *resistencia* opuesta por la “educación noble” (que, fundada en el adiestramiento físico y moral, recurría fácilmente a la colocación entre pares) al desarrollo del modelo escolar de educación. En pleno siglo XVIII, la frontera social y la frontera de la educación escolar seguían sin coincidir. La gente calificarla, poco o no escolarizada, casi no se distinguía a través del lenguaje de la gente del pueblo: lo cual es, al mismo tiempo, la demostración del carácter secundario que poseía la legitimación letrada del rango social y una explicación de la función de marcador social reservado a otros signos: vestimenta, maneras mundanas o militares, por ejemplo (Passeron, 1991, p. 101).

El mismo autor subraya también el riesgo ligado al éxito relativo de la escuela (escolarización generalizada, aumento general del nivel individual de formación escolar, masificación universitaria) que puede conducir a dicha institución a ofrecer una moneda cada vez más devaluada. En última instancia, el diploma podría dejar de funcionar como moneda (o capital) y cederle espacio a otros medios sociales de distinción más escasos y, por ende, más eficaces:

[...] también debe considerarse que, al banalizar la formación escolar, éste [el sistema escolar] tiende a dispersar en el mismo envión el poder de distinción social del diploma o de la longitud de los estudios, y, por consiguiente, a debilitar su efecto propio de legitimación de posiciones sociales, puesto que ya no puede jugar con un resorte simbólico tan fuerte como el “todo o nada” con que los sistemas cerrados de la universidad tradicional trazaban luminosamente una frontera sin equívoco ni posibilidad de transgresión [...] entre la incultura naturalmente elegida por las masas y la gloria cultural, a la vez “natural” y merecida, de la elite diplomada (Passeron, 1991, p. 102).

LO QUE LA SOCIOLOGÍA CRÍTICA COMPARTE CON LOS DISCURSOS CRITICADOS

Para criticar una escuela desigual, reproductora en su orden y su lógica propia de las desigualdades sociales, hace falta compartir, con los discursos de igualdad de oportunidades en la escuela o por medio de la escuela, la idea de que esta última podría (y debería) ser menos desigualitaria. Tomando al pie de la letra los discursos oficiales, las teorías de la reproducción pusieron a prueba hechos, estadísticamente contruidos: las ideologías escolares de la democratización. El principio de la crítica es relativamente simple: “Se sostiene públicamente que la escuela es democrática y permite la mezcla social de las elites. Ahora bien, objetivando los recorridos escolares según el medio social de pertenencia del alumnado, se observa que las posibilidades de éxito escolar dependen esencialmente del origen social de los alumnos y, más precisamente, del volumen del capital cultural familiar”.

Partiendo de los discursos oficiales que afirman la igualdad de oportunidades, los sociólogos críticos de la época probaron empíricamente la desigualdad de oportunidades aceptando tácitamente construir su objeto a partir de esa misma temática. La conducta adoptada no fue la crítica radical que se quiso ver en ella, sino una crítica parcial, que ajustaba su punto de vista de conocimiento en relación con la temática de las

² Artículo republicado en J.-C. Passeron, *Le Raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, París, Nathan, 1991, pp. 89-109.

tesis criticadas. Y es sólo en el marco, por un lado, de un espacio social que colocó a la escuela en el centro de los procesos de reproducción de desigualdades sociales, y, por otro lado, de un espacio político democrático, con fe en el rol democrático de la escuela, donde pueden entenderse las teorías de la reproducción. Con sus análisis de las funciones sociales de la escuela a partir de la cuestión de la igualdad y la desigualdad de oportunidades, los sociólogos de entonces contribuían, de esa forma, a la construcción social y al mantenimiento de un espacio político fundado en la creencia en valores de igualdad. En vez de tomar por objeto la fe colectiva en la necesidad de una escuela democrática, así como la manera en que los actores sociales habían llegado históricamente a vivir ese sentimiento imperioso,³ ellos retomaban valores comunes para transformarlos en instrumentos de evaluación crítica de la realidad social.

Por su parte, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron asumían esa deuda de la crítica respecto de esa misma ideología que la ponía en tela de juicio:

[...] se acordará que le corresponde a la sociología restituir, en un primer tiempo, la lógica, sociológicamente construida, del funcionamiento de la escuela a las pretensiones sociológicamente comprobadas de la ideología, para sacar a la luz las contradicciones de la institución escolar, es decir, las contradicciones entre los mecanismos según los cuales funciona y las ideologías que contribuyen al funcionamiento de tales mecanismos disimulando su función. Pero constatar una contradicción entre la ideología proclamada y la realidad escolar puede justificar tanto el abandono resignado o complaciente de una ideología insostenible, como la crítica de la realidad en nombre de esa ideología. De hecho, es la evolución del sistema mismo la que, en cada una de sus etapas, produce las condiciones históricas y sociales de su propia crítica. Así, si es legítimo utilizar el principio de igualdad de oportunidades como instrumento de descifrado y, por añadidura, de crítica, es porque no sólo constituye una de las claves de bóveda del discurso justificador sobre las funciones de la escuela sino porque constituye también uno de los factores que permiten dar razón, al menos parcialmente, de la aparición y permanencia de un tipo específico de mecanismos de selección social, es decir, más precisamente, del pasaje de una selección basada en privilegios de nacimiento a una selección basada en el examen anónimo y formalmente equitativo. Sí hay derecho a conectar el sistema escolar con el principio de igualdad de oportunidades es porque, *objetivamente*, tanto en su génesis histórica como en su lógica de funcionamiento, los mismos mecanismos que se oponen a su instrumentación se expresan todavía en y gracias a su lógica (Bourdieu y Passeron, 1968, pp. 252-253).

Y, veintiséis años más tarde, P. Bourdieu tuvo ocasión de reafirmar el mismo principio en su análisis sociológico del Estado.⁴

La sociología crítica, que en tantas oportunidades mostró su capacidad para producir conocimientos sobre el mundo social, consiste, con frecuencia, en observar los desfases o contradicciones entre el decir y el hacer, entre las leyes y la realidad, entre lo formal y lo real, entre los discursos oficiales sostenidos o los valores fundamentales proclamados y las prácticas efectivas, lo cual la vuelve inevitablemente prisionera de las maneras en que son oficialmente construirlos los hechos sociales. Encaramándose a los discursos oficiales con el propósito de hacerlos trastabillar, dichos trabajos sociológicos siguen manteniendo, por lo mismo, una profunda connivencia con el fundamento de tales discursos. En su lucha por imponer la visión legítima del mundo social, los diferentes profesionales de los discursos públicos (políticos, periodistas, juristas, filósofos y sociólogos) tienen muchos más puntos en común que lo que ellos mismos están en condiciones de imaginar: concentrarse tanto en que sus palabras se diferencien de las de sus múltiples competidores les impide ver todo lo que comparten.

POLÍTICA DE DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL Y SOCIOLOGÍA DE LAS DESIGUALDADES DE ACCESO A LA CULTURA

³ La historia nos muestra que ya desde principios del siglo XVII en el entorno del rey de Francia se desconfía de la instrucción. Se temía que el pueblo campesino desertara de sus labores en beneficio de las “bellas letras”. Algunos querían incluso excluir (le la instrucción) a aquellos a quienes la Providencia hizo nacer de una condición para labrar la tierra, a los cuales les bastaría con sólo aprender a leer” (texto fechado en 1667, citado por F. Furet y J. Ozouf, 1977, p. 76). Ese tipo de debate continuará a lo largo del siglo XVIII.

⁴ “[...] no se puede, por ejemplo, reprocharle al modelo hegeliano de burocracia de Estado el ignorar que los servidores del Estado sirvan a sus intereses particulares con el pretexto de servir a lo universal sólo porque se admite tácitamente que la burocracia puede, tal como lo pretende, servir a lo universal y que los criterios y las críticas de la razón y la moral pueden entonces serle legítimamente aplicados” (P. Bourdieu, 1994, p. 242).

El mismo tipo de connivencia entre discursos estatales y discursos sociológicos puede observarse en el terreno de la cultura legítima no escolar (museos, teatros, ópera, música clásica, literatura...) (Lahire, 2004).

Al inscribirse, a partir de los años sesenta, en una voluntad de “democratización cultural”, las políticas culturales desencadenaron toda una serie de investigaciones sociológicas críticas sobre las desigualdades culturales persistentes, como también sobre los determinantes sociales de dichas desigualdades. Por atenerse a ese tipo de tarea crítica, una vez más los sociólogos aceptaron tácitamente el terreno problemático que se les proponía y los límites metodológicos e interpretativos que les eran fijados, “contentándose” (y no es poco decir) con invertir una parte de las aseveraciones políticas ordinarias, por ejemplo: “se dice que la escuela es democrática, cuando, *en realidad*, es reproductora”, “se dice que ha sido democratizado el acceso a la cultura, pese a que, en definitiva, las distancias culturales entre grupos se han mantenido, cuando no acrecentado”, etcétera.

En su origen, la crítica social fue incluso interna al Estado, debido a que, en nombre de la lucha contra las desigualdades de acceso a “la cultura” (se designan con el nombre de “cultura” las obras de arte, el patrimonio cultural o las “obras capitales de la humanidad”), se milita por la implantación de una verdadera política de democratización de la legítima cultura clásica. Por ejemplo, en diciembre de 1956, Robert Brichet (jefe del Servicio de juventud y Educación Popular de la Secretaría de Estado de juventud y Deportes) defiende en los *Cahiers de la République* la idea de crear un “Ministerio de las Artes” para ponerle fin a la apropiación del arte por parte de una pequeña elite:

Es que, en la actualidad, sólo una minoría participa de las bondades de las artes. Una aristocracia siempre puede comprar pinturas, muebles de estilo, escuchar a grandes concertistas, aplaudir un ballet en la Ópera o un reestreno en el Teatro Francés, pagar derechos de entrada para burlarse de las obras de Picasso en el museo de Antibes, o admirar espectáculos de “Luz y Sonido” en Versalles. A los demás les toca escuchar la radio o presenciar el desfile del 14 de julio. No se puede seguir frustrando al pueblo por más tiempo. [...] La IV^a República debe serenarse, transformarse en una gran República democrática y designar un ministro responsable de la alta misión de elevar el nivel cultural de la nación (citado en E. Poirrier, 2000, p. 64).

Esa manera crítica de considerar las prácticas culturales desde el punto de vista de las desigualdades sociales se volvió a tal punto endógena que fueron los sucesivos ministerios de Asuntos Culturales y más adelante de Cultura los que aportaron ese tipo de iluminación a través de reflexiones y encuestas.⁵

En efecto, fue el Estado francés el que instauró las grandes encuestas estadísticas recurrentes sobre las “prácticas culturales de los franceses” (1973, 1981, 1989, 1997), que permitieron medir “desigualdades sociales de acceso a la cultura”. Hoy, con su tendencia a deshacerse, por lasitudo interpretativa unos o por inclinaciones ideológicas otros, de la “misión” de analizar desigualdades frente a la cultura, los sociólogos siguen estando guiados por cambios en *el aire del tiempo ideológico*.

DENUNCIA PÚBLICA DE LA DESIGUALDAD ANTE EL ESCRITO

Algo distinto fue el caso que se produjo en los años 1990, cuando, habiendo ya sido ampliamente difundidas en ambientes políticos y sindicales las teorías sociológicas de la reproducción y la desigualdad, el tema de la “denuncia de desigualdades” fue claramente usado por el Estado (y no por los sociólogos) para llamar públicamente a “luchar contra el iletrismo”. La retórica desplegada por los discursos políticos es, entonces, la de que un Estado democrático y republicano no puede aceptar que se instaure una desigualdad (o una fractura) en el cuerpo social del tipo de la que representa el “iletrismo”. “Tal es el principal incentivo del discurso de movilización política.

Ahora bien, el uso de ese tipo de procedimiento retórico no se instrumenta sin cuestionar el discurso sociológico mismo, en gran parte fundado en la enunciación y la puesta a la luz de las desigualdades. Para el caso, el que corre mayor riesgo de caer bajo el influjo de los discursos que denuncian desigualdades en materia de distribución de competencias lectoescriturales es el propio sociólogo, que ve al Estado captando o confiscando su incentivo o su principio de crítica. En efecto, el sociólogo que tradicionalmente hasta ese momento denunciaba desigualdades se topa de pronto con discursos de Estado que le salen al cruce

⁵ En 1963, Jacques Delors, por entonces consejero de asuntos culturales del Plan, le encargó a Augustin Girard la creación de un servicio de estudios e investigaciones en el Ministerio de Asuntos Culturales. Fue él quien, a principios de los años setenta, introdujo el sistema de grandes encuestas cuantitativas, que se perennizaron desde entonces.

denunciando a su vez desigualdades. Y es en ese momento cuando, para seguir jugando su papel crítico ante los discursos oficiales, la sociología empieza a interrogarse acerca de los fundamentos políticos de los discursos públicos sobre la desigualdad (Lahire, 1999).

Si años atrás el sociólogo había estado espontáneamente del lado del análisis de las desigualdades para mostrar su distancia crítica respecto de los discursos sobre la igualdad de las personas frente a la educación y la cultura, ahora se ve obligado a transformarse en analista crítico de los discursos públicos contra las desigualdades. Cuando el Estado hablaba el lenguaje de la “igualdad formal”, el sociólogo crítico se ponía a buscar pruebas de la desigualdad real; cuando el Estado se pone a hablar el lenguaje de la “desigualdad”, el mismo sociólogo crítico crispado está obligado a preguntarse qué interés puede tener un Estado en legitimar públicamente su acción política en nombre de la lucha contra las desigualdades.

LO QUE CONSTITUYE DIFERENCIA Y LO QUE CONSTITUYE DESIGUALDAD

Para concluir, podríamos preguntarnos cuáles son las condiciones históricas en que una diferencia social (o cultural) puede volverse una desigualdad social (o cultural). Porque no toda diferencia social constatable es interpretable en términos de desigualdad social. Para convencerse es suficiente con hacer variar los casos y considerar diferencias concernientes a objetos, prácticas o competencias sin demasiado valor (e incluso hasta desvalorizados) *desde el punto de vista de las creencias colectivas más comúnmente compartidas*.

Por ejemplo, mientras la educación que cotidianamente dispensan las familias a sus hijos sea colectivamente considerada una tarea difícil, ingrata, y permanezca invisible y sin beneficios materiales o simbólicos, será imposible interpretar la división sexual de los roles educativos como una apropiación por parte de las mujeres del monopolio del ejercicio de la educación infantil y, correlativamente, como una injusticia social vivida por varones “desposeídos”, es decir, como una desigualdad sexuada de acceso a la educación de los chicos. Pues sucede todo lo contrario, los varones abandonan esas tareas poco valoradas (ese “trabajo sucio”, por retomar la expresión de E. C. Hughes) para investir universos profesionales-laborales, públicos, remunerativos en capital económico y también en capital simbólico. Sin embargo, cuando los varones se agrupan en asociaciones civiles, tal como ocurre en Francia desde hace varias décadas, para reivindicar iguales derechos de tenencia tras el divorcio y criticar la escandalosa “desigualdad” entre madres y padres en ese punto (los jueces de familia no hacen más que acompañar las costumbres familiares, que hacen de la madre el actor principal de la educación de los hijos, confiando, en la mayoría de los casos, salvo comprobada incompetencia materna, la carga del hijo a la mujer), lo que esos hombres están haciendo es contribuir simbólicamente a transformar una diferencia social según el sexo en una desigualdad frente al derecho de criar a sus hijos. Para que una diferencia constituya desigualdad hace falta que todo el mundo (o, en todo caso, tina mayoría de “privilegiados” o de “lesionados”) considere que la privación de determinada actividad, de determinado saber, de acceso a tal o cual bien cultural o a tal o cual servicio, constituye una falta, una minusvalía o una injusticia inaceptable.

Es por tal razón que la distribución socialmente diferenciada de competencias técnicas en materia de orfebrería, mecánica o tejido no constituye injusticia social y desigualdad social: nuestras creencias colectivas no constituyeron esas competencias específicas como ventajas mayores y la no posesión de ellas como una falta cruel o una minusvalía sociocultural insoportable. Y es por la misma razón que el pasaje histórico, en el seno del sistema escolar francés, del latín a las matemáticas como medio de selección escolar privilegiado, contribuye a hacer de la cultura letrada clásica (“humanista”) una cultura colectivamente menos envidiable, socialmente menos deseable que en otros tiempos. Podríamos así asistir, en un futuro más o menos próximo, a la transformación de una *desigualdad* de acceso a la cultura letrada en una simple *diferencia* debido al desplazamiento de las apuestas escolares hacia polos más científicos.

La cuestión de la desigualdad es claramente indisociable de la creencia en la legitimidad de un bien, un saber o una práctica, es decir, indisociable de lo que podríamos llamar *el grado de deseabilidad colectiva* mantenida a propósito de estos últimos. En efecto, lo que marca la distancia entre una *diferencia* social y una *desigualdad* social de acceso a toda una serie de bienes, prácticas, saberes, instituciones, etcétera, es el hecho de estar, en el segundo caso, ante objetos definidos, colectiva y muy ampliamente, como altamente deseables. Si por lo general no se habla de desigualdad social respecto del juego de bolos, la costura o el trabajo doméstico, es porque dichas prácticas (competencias, saberes y saber-hacer), cuya distribución diferencial en el mundo social es objetivamente constatable, son globalmente percibidas como prácticas especializadas (y no generales) y secundarias (en vez de primordiales y nobles). Existe *desigualdad* sólo cuando hay *fuerte deseabilidad* colectivamente definida. Las “deseabilidades” cultivadas en los límites de subgrupos o de pequeñas comunidades nunca construyen condiciones de aparición de desigualdades sociales.

Para ello, es preciso que las ganas de acceder a determinada serie de bienes o prácticas animen y motiven a una población mucho más vasta.

Ahora bien, una vez más, las condiciones para que un sector muy amplio de la población esté concernido o “tocado” por determinada categoría de bienes, saberes o prácticas son particulares. Por el lado de la escuela específicamente, la paradoja reside en que las diferencias sociales respecto de los saberes escolares eran mucho más fuertes antes que después de que tales diferencias se constituyeran en desigualdades. En efecto, fue necesario que una población en su conjunto fuera escolarizada y sometida a la obligación escolar para que, dentro de un contexto económico donde el acceso a posiciones profesionales más destacadas dependía cada vez más de la obtención de un alto nivel de diplomación, las diferencias de recorridos escolares fueran colectivamente interpretables en términos de desigualdades escolares.

Hasta los años 1930, el sistema escolar francés se presentaba groseramente (con excepción de la enseñanza técnico-profesional) en forma de dos grandes “redes”: por un lado, la escuela primaria gratuita y, por el otro, el liceo y el colegio pagos. La repartición del alumnado entre esos dos polos se operaba claramente en función del origen social. Esa compartimentación, que marcaba nítidamente las distancias entre niños de orígenes sociales diferentes, progresivamente va a ser puesta en cuestión por una serie de transformaciones institucionales: en 1930, la gratuidad del último año de secundaria; en 1933, la generalización de esa medida al conjunto de la secundaria, pero, al mismo tiempo, la instauración del examen de ingreso para el último año del ciclo; en 1936, la escolaridad obligatoria se extiende hasta los 14 años; en 1956, se suprime el examen de ingreso al último año; en 1959, la escolaridad se prolonga hasta los 16 años; en 1963, se crea el colegio de enseñanza secundaria, institución escolar que reúne al conjunto de alumnos de los tres últimos años de secundaria, pero repartidos en sectores; en 1975, por último, la creación del colegio único, con supresión de sectores.

De este breve recordatorio de algunas de las transformaciones del sistema escolar francés en el transcurso de siglo XX,⁶ se puede extraer, por un lado, que los hijos del pueblo habitualmente escolarizados en la escuela primaria van a frecuentar la escuela en forma más duradera y, por el otro, que esas dos “redes” escolares nítidamente distinguidas tenderán a unificarse. Ahora bien, de a poco, la inserción profesional se va a realizar a través de la escuela, punto de pasaje obligado que progresivamente recibe al conjunto de chicos de una clase etaria, los juzga, les pone notas, según criterios idénticos, y los reparte por “vías” distintas. A partir de ahí, algunos tendrán un destino obrero porque “les fue mal en los exámenes”, porque fueron escolarmente “relegados” a vías “no nobles” por ser “no muy inteligentes”, y así sucesivamente. El éxito escolar y profesional depende cada vez con mayor fuerza del nivel escolar alcanzado, haciendo así altamente deseable la formación escolar para todos o casi todos (por mucho tiempo los trabajadores independientes que funcionaban en la transmisión familiar de la herencia profesional —pequeños artesanos y comerciantes, agricultores— se distinguieron por su relativa indiferencia respecto de los valores escolares).

Sólo cuando la cultura escolar se transforma en valor social colectivamente compartido puede instaurarse el discurso sobre las desigualdades sociales de acceso a la escuela. Esto recuerda el carácter fundamentalmente histórico (y modificable) de los sentimientos colectivos de alta deseabilidad por tal o cual categoría de bienes, actividades o saberes, y obliga al investigador que habitualmente mide los diferentes tipos de desigualdades a tomar conciencia de las creencias colectivas que constituyen las condiciones simbólicas de existencia de dichas desigualdades. En lugar de medir sin reflexividad las distancias entre grupos sociales, clases sociales o categorías sociales, y convertir automáticamente toda diferencia en desigualdad, el sociólogo debe tener como objeto la génesis de tales creencias colectivas, los procesos de legitimación, deslegitimación o relegitimación de los diferentes tipos de bienes, actividades o saberes, y, al fin de cuentas, las luchas por la definición social de “las cosas que cuentan”, de “lo que tiene valor”. Resumiendo, de lo que constituye “capital” ante los ojos del mayor número de individuos.

⁶ Véase B. Lahire, 1993.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauclelot, C. y Establet, R. (1971): *L'école capitaliste en France*, París, Maspéro.
- Bourdieu, P. (1982): *Leçon sur la leçon*, París, Minuit.
- (1994): *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, París, Seuil.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1968): "L'examen d'une illusion", *Revue Française de sociologie*, vol. 9, número especial.
- (1970): *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.
- Furet, F. y Ozouf, J. (1977): *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, París, Minuit, tomo 1.
- Lahire, B. (1993): *Culture écrite et inégalités sociales. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, PUL.
- (1999): *L'invention de "l'illettrisme". Rhétorique publique, éthique et stigmates*, París, Éditions la Découverte, Colección "Textes à l'appui".
- (2004): *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París. Éditions La Découverte, Laboratoire des sciences sociales (2006, edición de bolsillo).
- Passeron, J. C. (1991): *Le Raisonnement sociologique. L'espace nonpoppérien du raisonnement naturel*, París, Nathan.
- Poirrier, P. (2000): *L'État et la culture en France au XXè siècle*, París, Le Livre de poche.