

LAS TEORÍAS DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

Eguzki Urteaga¹

Introducción

Esta comunicación se propone estudiar la evolución de la sociología de la educación en Francia desde Emile Durkheim (*L'éducation morale, Education et Sociologie* y *L'évolution pédagogique en France*) hasta François Dubet (*A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*). A lo largo de su larga y rica historia, la sociología de la educación gala ha conocido tres periodos fundamentales. El primero, que va desde el principio del siglo XX hasta el inicio de los años 1960, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración.

La segunda fase empieza con una nueva interpretación que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo para poner de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como los de *ethos*, *habitus*, campo o capital, y Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes.

¹ Profesor de Sociología de la Universidad del País Vasco. eguzki.urteaga@ehu.es.

En cuanto al tercer período, este comienza en la década de 1990 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la Sociología de la Educación entorno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema educativo con un estudio psicosociológico de la forma en la que los alumnos, profesores y padres viven esta situación y tratan de resolver los problemas concretos que plantea dicho cambio.

Las teorías clásicas

La perspectiva funcionalista

Hasta los años 1960, la teoría funcionalista ha sido dominante en la Sociología de la Educación francesa, en la continuidad de las tesis de Durkheim. En sus libros titulados *L'éducation morale*, *Education et Sociologie* y *L'évolution pédagogique*, considera que el quehacer principal de la escuela es, además de preparar a los jóvenes al mundo laboral, inculcarles valores y principios morales para que se integren plenamente en la sociedad. El sistema educativo, tanto en sus ideales como en su funcionamiento, es la traducción de dichos valores que se imponen a los individuos a través de la socialización. En este sentido, la escuela integra a los alumnos y los selecciona para que ocupen, en el futuro, determinados puestos en el mundo laboral.

Cincuenta años más tarde, el sociólogo americano Parsons defiende tesis similares con el estructuro-funcionalismo. Considera que en las sociedades modernas, la escuela es un actor primordial de la socialización, asegurando, por un lado, la lealtad de sus miembros y, por otro lado, garantizando la incorporación del sentido del interés colectivo. A su vez, a través de los valores y normas, las personas interiorizan los niveles de estratificación y de prestigio que prevalecen en la sociedad. Con el transcurso del tiempo, los alumnos hacen suyas las creencias de una selección justa y legítima basada en criterios y procedimientos racionales.

La escuela tiene dos funciones fundamentales: una función de socialización que consiste en transmitir los valores, los principios morales y las normas de la sociedad y la función de selección que sitúa a cada uno en una posición social determinada. Ante el auge de las demandas de la economía en una sociedad del conocimiento, la escuela, además de adaptar su oferta docente, tiene que gestionar lo mejor posible las reservas de talento. Para ser eficiente, la selección practicada por el sistema educativo tiene que aparecer como justa y legítima. Esta teoría se ubica en un contexto determinado donde la educación aparece como una inversión rentable tanto para los individuos como para la sociedad. La escuela se convierte en una institución sinónimo de autonomía de las personas y de progreso social.

La visión marxista

A pesar de compartir con el funcionalismo una visión integrada y funcional de la escuela, el marxismo insiste tanto sobre los conflictos como sobre la finalidad del sistema educativo: el mantenimiento de las desigualdades sociales y del orden social. En este sentido, lejos de ser una institución que promueve los valores del conjunto de la sociedad, la escuela privilegia los intereses y principios de la burguesía. El sistema educativo no es un instrumento de progreso social y de autonomía individual sino un mecanismo de control social y de reproducción de las clases sociales. Para el marxismo, la escuela es una herramienta ideológica al servicio del Estado puesto que distingue a las personas para que puedan ocupar puestos determinados en el sistema productivo. Transmitiendo los conocimientos y las referencias culturales de la burguesía, favorece a las clases dominantes. En otras palabras, la teoría marxista establece una relación directa entre el sistema productivo y la escuela o, si se prefiere, entre la infraestructura económica y la superestructura cultural.

Baudelot y Establet son los principales representantes de esta corriente a través de sus libros: *L'école capitaliste en France* (1971) y *L'école primaire divise* (1975). Si el sistema educativo se presenta como único, neutral, igualitario y meritocrático, en realidad, divide a los alumnos en función de sus orígenes sociales, orientándolos hacia las clases altas o populares. Para ello, existen dos redes, por un lado, los que acuden a la universidad y a las escuelas universitarias, los cuales se convierten en los directivos que necesita el sistema capitalista para dirigir a las empresas y administraciones, y, por otro lado, los que acceden a la formación profesional y a la enseñanza primaria y secundaria, que se transformarán en trabajadores de la industria y del sector servicios. El reparto entre estas dos redes se establece a partir de la enseñanza primaria, entre otras cosas, por la mediación del aprendizaje de la lectura, porque los hijos de agricultores y obreros tienen más dificultades y están psicológicamente estigmatizados. De esta forma, las diferencias de clase se convierten en diferencias educativas.

Esta teoría ha sido criticada tanto desde el punto de vista teórico como metodológico porque simplifica la realidad y se limita al análisis estadístico. Efectivamente, existe una clase intermedia entre la burguesía y el proletariado, que se denomina pequeña burguesía o clase media, que constituye, hoy en día, el componente principal de la sociedad francesa. Así mismo, las estadísticas no hacen aparecer la diversidad y la complejidad de la situación y pueden ser malinterpretadas en función de las variables que se elijan y del número de categorías sociales que se distinguen. Además, estos sociólogos realizan una distinción artificial entre directivos y trabajadores, intelectuales y manuales, alumnos de la enseñanza general y de la formación profesional. Por último, adelanta la función de reproducción del sistema educativo sin precisar sus mecanismos y el papel que juega la escuela en este proceso.

Para comprender los planteamientos de Baudelot y Establet, conviene recordar que pretenden demostrar la dimensión ideológica del discurso pedagógico. Quieren poner de manifiesto que, lejos de liberar al individuo y de permitir su promoción social, la escuela es una máquina de selección.

Los sociólogos americanos Bowles y Gintis (1977) tratan de precisar y de enriquecer el modelo teórico inicial. Según ellos, el sistema educativo difunde la ideología meritocrática-

tecnocrática, según la cual la división del trabajo se fundamenta en una racionalidad que privilegia la eficacia y la equidad. Dicho de otra forma, selecciona a los individuos en función de la competencia y del mérito a través de los exámenes. En este sentido, si en las carreras menos prestigiosas se aprende a respetar las reglas y a obedecer a los superiores jerárquicos, en las mejores carreras se valora la creatividad, la autonomía y el espíritu de mando.

El pensamiento moderno

El estructuralismo genético

Precisamente, una nueva corriente representada por Bourdieu trata de poner de manifiesto los mecanismos de la reproducción social en el sistema educativo. Conforme se autonomiza el sistema educativo, este goza de valores, normas y referencias propias, desarrollando mecanismos específicos de selección y de reproducción de las desigualdades sociales que están más vinculadas a la cultura que a la economía.

Weber subraya que las relaciones de poder duran si gozan de una justificación simbólica de forma que las personas consideren su situación como comprensible y legítima. Confiere cierto sentido a las desigualdades sociales e instaura un sistema de jerarquización y de clasificación. Ello permite que la selección de la escuela y la ocupación de ciertos cargos aparezcan como normales. En este sentido, el sistema educativo no selecciona a los mejores, sino que elige a los que se someten a los criterios impuestos por la clase dominante, de modo que el sistema educativo practique más la cooptación que la competencia. No es de sorprender que los mejores alumnos sean simultáneamente herederos.

Precisamente, en *Les héritiers* (1964), Bourdieu y Passeron elaboran una teoría de la dominación y de su legitimación. Según esta perspectiva, la escuela desempeña un papel fundamental en este proceso de legitimación. Demuestran estadísticamente que los hijos de agricultores y obreros tienen menos probabilidades de acceder a la Universidad y de conocer el éxito escolar que los hijos de médicos, profesores de universidad o de directivos de empresas. Estas diferencias resultan sobre todo de razones socioculturales, teniendo en cuenta que, además de disponer de un capital cultural superior, las clases favorecidas gozan de una cultura heredada que es discriminante en el éxito escolar.

La herencia cultural tiene varios aspectos. En primer lugar, los herederos gozan de un mejor manejo de los instrumentos intelectuales gracias a los intercambios lingüísticos, culturales y sociales que tienen lugar en sus entornos familiares. Así, el hijo de un abogado, un alto funcionario o un empresario tiene más probabilidades de aprender de manera precoz a hablar, leer y escribir que un hijo de obrero. Bourdieu y Passeron ponen de manifiesto que las clases altas disponen de un *ethos* o cultura de clase compuesto por valores, normas e ideas que, una vez incorporados por las personas, se convierten en *habitus*. Éste es una disposición duradera que confiere cierta homogeneidad y coherencia a las prácticas, conductas y acciones de las personas.

El *habitus*, aparece especialmente a través del sentido práctico y en las maneras de ser, pensar, hablar, vestir y andar.

El *habitus* supone una interiorización de las condiciones objetivas en las que se encuentra el alumno, de forma que los individuos sólo perciben y aspiran a lo que pueden conseguir. Los comportamientos y las conductas escolares y la importancia que se confiere al sistema educativo para elevarse socialmente están condicionados por las posibilidades objetivas de conocer el éxito durante la trayectoria escolar. Dicho de otra forma, los buenos alumnos creen más en la dimensión meritocrática de la escuela que los que fracasan en ella. A las diferencias de competencia y de capacidad se suman diferencias de motivación y de sentimiento de competencia.

El sistema educativo no toma en consideración los distintos *habitus* y privilegia algunos de ellos, de forma que, ante un amplio público, sólo los que son herederos pueden comprender lo implícito. Por tanto, se puede hablar de una pedagogía invisible. Más allá, los profesores consideran que los estudiantes deben manejar la cultura libre, compuesta por ejemplo por la lectura de la literatura, la visita de los museos, la asistencia a espectáculos de danza y de teatro o la visión de películas, sin enseñarla. No obstante, únicamente los herederos gozan de esta cultura gracias a sus familias. En este sentido, el sistema educativo transforma los conocimientos, las referencias culturales, las formas de ser y de hablar en ventajas escolares. Por el contrario, los alumnos provenientes de las clases populares, además de tener que hacer un esfuerzo adicional para aprender todo lo que sus familias no les han inculcado, viven una situación de aculturación. En definitiva, las desigualdades ante la escuela continúan porque el sistema escolar no reconoce las diferencias socioculturales de los alumnos.

Para conocer el éxito escolar y mantener la legitimidad del sistema educativo, es primordial mantener la “conspiración del silencio”. La escuela tiene que demostrar que sus mecanismos de selección son justos y obedecen a una racionalidad indiscutible. Pretende elegir a los mejores de forma neutral en función de sus capacidades intelectuales y distribuye títulos que tienen un valor determinado en el mundo laboral. En este sentido, el sistema educativo naturaliza lo social, transformando las desigualdades socioculturales en diferencias de capacidad, a pesar de que investigaciones como las realizadas por Bourdieu y Passeron, demuestran que las capacidades de los alumnos obedecen más a factores socioculturales que a razones biológicas. Para Accardo, “en una democracia, la aristocracia tiene el aspecto de la meritocracia”.

La cultura transmitida por el sistema educativo se presenta como legítima, objetiva e indiscutible, a pesar de ser arbitraria y eminentemente social. La tradición cultural es selectiva y conviene no olvidar que esta selección, que aparece como apropiada y de buen gusto, es el fruto de una relación de fuerzas. La imposición de esta arbitrariedad cultural privilegia la transformación progresiva y oculta de los alumnos en lugar de elegir la vía de la propaganda. A través del aprendizaje de determinados conocimientos, los alumnos interiorizan ciertos valores y reglas morales así como unas formas de interpretar la realidad y de comportarse, es decir un “currículum escondido”. Su eficiencia aumenta con la prolongación de la estancia en el sistema educativo y traduce una relación de poder. Pero, su eficacia implica que no aparezca como tal, sino como un sistema neutral donde unos profesores competentes imparten clases a alumnos similares para que aprendan conocimientos legítimos y cuyas capacidades son evaluadas a través de un sistema de selección basado en principios meritocráticos.

Ante esta situación, Bourdieu y Passeron proponen una pedagogía racional que ofrece una enseñanza sistemática y metodológica de las actitudes y de los conocimientos implícitos que conviene incorporar para conocer el éxito escolar.

La crítica de este planteamiento

Las teorías de la reproducción han generado un intenso debate entre los sociólogos de la educación. Las críticas se centran en la falta de consideración por la historia y el cambio así como en el determinismo excesivo y la ausencia del actor.

Por una parte, el modelo de la reproducción supone que la obtención de títulos es esencial para los alumnos puesto que determina en gran medida su futuro estatus social. No obstante, la relación entre el título y el estatus es probabilista porque no existe una total adecuación entre la formación de los jóvenes y los puestos de trabajo disponibles. En este sentido, se plantea la cuestión de la ubicación histórica de este modelo. Passeron reconoce que la jerarquización a través del sistema educativo no ha sido siempre una realidad. Por ejemplo, si en el siglo XVIII, la posición social de un individuo está determinada por el nacimiento, de modo que la cultura no tenga la más mínima relevancia, en el siglo siguiente, las diferencias sociales se reducen, poniendo de manifiesto las competencias y cualidades personales, lo que favorece el desarrollo de la ideología meritocrática. Durante el siglo XX, ha sido esta ideología la que ha ido cobrando fuerza.

Así mismo, surge la cuestión ¿la cultura escolar existe una vez por todas o cambia en el tiempo? Las normas culturales, que aparecen como universales y permanentes, juegan un papel de clasificación social en la medida en que su legitimidad no está cuestionada y el cumplimiento de estas normas está reservado a una minoría. Si todos los alumnos aprendieran el latín en clase, esta asignatura no jugaría un papel distintivo, perdiendo su interés. La historiografía nos demuestra que existen conflictos y relaciones de poder entorno a las normas culturales y a la cultura legítima así como procesos de legitimación y de deslegitimación. Si las normas cambian de manera repentina, la cultura dominante pierde su legitimidad ya que aparece como arbitraria.

Por otra parte, las teorías de la reproducción se han alejado de la realidad cotidiana de la escuela, de los actores que la componen y de sus interacciones, proponiendo una imagen pasiva y homogénea de los profesores, alumnos, administrativos y padres. Ello ha provocado una desmovilización de la comunidad educativa y una reacción de algunos sociólogos. Así, a partir de la década de los 80, sociólogos como Giroux han insistido sobre los fenómenos de resistencia, demostrando que las actitudes de los alumnos no se corresponden necesariamente con las expectativas de los docentes. Traducen una resistencia de los jóvenes ante el esfuerzo de imposición de la cultura escolar, que pueden llevarlos incluso a desarrollar una contra-cultura. Por ejemplo, los alumnos cuyos padres son obreros no admiten que el trabajo intelectual sea más valorado que el trabajo manual y no quieren someterse a la disciplina escolar. Valorando ciertas dimensiones originales del mundo laboral, familiar y amistoso, crean conocimientos informales que les permiten oponerse al modelo dominante.

Sin embargo, la lógica de la resistencia se construye alrededor de la reproducción puesto que, criticando la escuela, se cortan del conocimiento y renuncian a conocer una promoción social. Los teóricos de la resistencia han querido demostrar la dialéctica existente entre la función macro-sociológica y la autonomía individual que se manifiesta en un nivel micro-sociológico. Esta corriente precisa la teoría de la reproducción y subraya las diferencias y la complejidad de los comportamientos tanto de los alumnos como de los docentes, constituyendo una transición hacia un nuevo paradigma.

A su vez, esta visión pone de manifiesto los límites de la correspondencia entre la estructura social y el sistema educativo. Los constructivistas y los sociólogos próximos a la etnometodología subrayan el hecho de que las instituciones que aparecen como inamovibles son en realidad el fruto de los intercambios sociales. En este sentido, las estadísticas y las regularidades son la consecuencia de los comportamientos de los actores así como de los significados y de los criterios de clasificación. Para la etnometodología, aparece claramente que, al abrir la “caja negra” y al analizar las interacciones, es posible comprender la manera según la cual se elabora la realidad social.

Por ejemplo, en un examen oral, el éxito del alumno depende de tres factores: 1) la interpretación del trabajo exigido al alumno y la respuesta que espera el docente, 2) la interpretación de las repuestas consideradas como positivas y 3) la interpretación de las interacciones que se producen durante el examen porque cada uno trata de comprender los comportamientos, las actitudes y las palabras del otro. Así mismo, a la hora de definir el alumno con dificultades de aprendizaje y de precisar el nivel de los alumnos, los docentes utilizan criterios múltiples y cambiantes. Una vez constituidos, estas categorías devienen inamovibles y se considera con toda normalidad que el tercio del alumnado es de nivel alto, otro tercio de nivel medio y el último tercio de nivel bajo.

Hoy en día, se valoran las situaciones, las interacciones y los procesos, colocando el análisis en un nivel micro-sociológico, lo que permite poner de manifiesto lo que ocurre en la “caja negra”. Y los que se han esforzado para integrar los niveles micro y macro-sociológicos, han caído siempre en la causalidad sistémica que va desde el sistema educativo hacia el alumno. Las teorías constructivistas han puesto patas arriba el modelo de la reproducción, afirmando que el funcionamiento de la escuela sólo puede comprenderse a través de las acciones, actitudes e interacciones diarias de los individuos. Estos enfoques se centran en el actor puesto que su comportamiento, en lugar de deducirse de sus características sociológicas, es el fruto de su percepción de la realidad y de sus vivencias.

El individualismo metodológico

El cambio de paradigma no se ha producido sin generar intensos debates. Berthelot (1982) subraya el “efecto de cierre” de las teorías de la reproducción, puesto que afirmar que la escuela reproduce, supone caer en una visión finalista del sistema educativo. Si el objetivo de la escuela es reproducir las desigualdades sociales, no es necesario estudiar el funcionamiento del sistema educativo, las estrategias de los actores, sus recursos y las oportunidades con las que se

encuentran. En realidad, tanto los docentes como los alumnos y los padres tratan de utilizar la escuela en función de sus intereses para optimizar sus recursos. Los padres, a través de la elección del centro, de la clase y de las asignaturas, sobre todo las optativas, quieren optimizar la trayectoria escolar de sus hijos, de modo que el sistema educativo es menos el fruto de las estructuras y del funcionamiento que de las estrategias elaboradas y de las acciones puestas en marcha por los actores de la comunidad educativa.

A su vez, Boudon y posteriormente Berthelot se han interesado por los actores del sistema educativo a partir de una crítica de las tesis de Bourdieu y Passeron sobre la finalidad de la escuela. Aún reconociendo la existencia de ciertos comportamientos de las clases favorecidas, que tratan de instrumentalizar el sistema educativo para reproducir las desigualdades sociales y conservar así su posición dominante, Boudon considera que no es necesario pasar por el nivel macro-sociológico para comprender las regularidades sociales, ya que son la consecuencia de numerosos comportamientos individuales. Piensa que el análisis sociológico tiene que empezar por los actores porque la explicación de un fenómeno social implica la reconstrucción de las motivaciones de las personas.

En el sistema educativo, por ejemplo, los individuos toman decisiones basándose sobre una racionalidad limitada, es decir que no tienen un conocimiento de todos los parámetros, sino que tratan de tomar la mejor decisión posible a partir de la información disponible. En este sentido, la comprensión de las conductas educativas supone pensar que un alumno y sus padres eligen su orientación tras realizar un cálculo coste-beneficio, teniendo en cuenta toda una serie de variables. Se plantean las siguientes preguntas: ¿Cuales son las ventajas económicas, sociales y psicológicas de esta opción? ¿Que riesgos de desempleo y/o de precariedad conlleva esta decisión? Además, no hay que olvidar que el actor se sitúa en un contexto determinado, de forma que la decisión de ir a la universidad generará más beneficios para un alumno cuyos padres sólo tienen estudios secundarios que para un estudiante cuyos padres son ingenieros.

Si, en teoría, todos los alumnos gozan de la misma racionalidad, en realidad, las posibilidades son múltiples porque los individuos eligen opciones razonables tomando en consideración el contexto social y educativo. En este sentido, la escuela no ofrece únicamente una serie de posibilidades de orientación estadísticamente vinculadas a un factor determinado, sino que constituye un punto de referencia en función del cual el actor trata de evaluar las ventajas y los inconvenientes de cada opción. De este modo, el origen social no puede aparecer como el factor explicativo principal de la trayectoria educativa puesto que el hijo de un obrero puede conocer el éxito si vive en un barrio favorecido y cursa sus estudios en un centro de calidad.

Por lo cual, el objetivo de Boudon es conocer las “buenas razones” que se dan a ellos mismos tanto los alumnos como sus padres para privilegiar una opción. No se puede comprender estas elecciones limitándose al modelo de reproducción o aludiendo a la herencia cultural y es imprescindible representarse el sistema educativo como un mercado donde compiten los actores. Boudon quiere comprender las relaciones que mantienen las estructuras educativas con las conductas individuales y como se circula del uno al otro. Se produce un cambio de perspectiva con el paso de la centralidad de la estructura a la primacía de la estrategia individual y de la interacción puesto que el sistema es el fruto de las acciones individuales.

Una aproximación de las teorías

Con el transcurso del tiempo, se produce un acercamiento de las posturas tanto del estructuralismo genético como del individualismo metodológico. Sobre todo a partir de los años 1980, Bourdieu subraya la dimensión múltiple del *habitus* en la medida en que produce diversas actitudes, prácticas y comportamientos, lo que hace impredecible la actitud de cada actor. Significa que las prácticas individuales gozan de cierta autonomía con respecto al *habitus*. Para ilustrar su pensamiento, Bourdieu utiliza la metáfora del jugador de ajedrez. El buen jugador, una vez que domina completamente las reglas del juego y las estrategias, utiliza la poca libertad de la que dispone para vencer a su rival elaborando estrategias complejas. Igualmente, Boudon pone de manifiesto la importancia de los contextos sociales que constituyen sistemas de coacción que las personas deben tener en cuenta a la hora de elaborar sus estrategias. Más allá, comparten la idea según la cual la reproducción de las desigualdades sociales no se puede atribuir exclusivamente a la escuela y el sistema educativo no es suficiente para democratizar la sociedad. Sin embargo, no se ponen de acuerdo sobre la finalidad de la escuela.

Las corrientes contemporáneas

Durante los últimos años, la Sociología de la Educación gala ha conocido un notable desarrollo gracias a la multiplicación de las investigaciones empíricas, al abandono de las polémicas ideológicas y a la recomposición teórica. Efectivamente, si los alumnos están socializados en sus familias y aulas, el sistema educativo funciona cada vez más como un mercado donde los estudiantes y sus padres elaboran estrategias para optimizar sus recursos y conocer unas trayectorias escolares sinónimos de éxito. Hoy en día, el autor que conoce el mayor eco es François Dubet. En *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* (1996), este sociólogo, con la colaboración de Danilo Martuccelli, analiza la mutación del sistema educativo y sus consecuencias, demostrando que la transformación estructural de la escuela republicana genera tensiones en los alumnos, los docentes y los padres, obligándolos a realizar un trabajo de reconstrucción para mantener una unidad de sus experiencias.

La escuela republicana y su mutación

La escuela republicana impulsada por Jules Ferry aparece a algunos historiadores como la época dorada del sistema educativo francés en la medida en que cumple tres funciones: 1) socializar a los alumnos, lo que favorece su integración en la sociedad, 2) preparar los alumnos al mundo laboral y 3) transformar los jóvenes en ciudadanos, es decir en personas críticas, racionales y autónomas. Desde la III República hasta 1960, la escuela ha cumplido sus objetivos gracias a la práctica de la segregación social puesto que, si los hijos de agricultores y obreros terminaban la escuela primaria hasta el *Certificat d'études*, las clases medias y sobre todo altas

continuaban hasta la educación secundaria e incluso la Universidad o las Grandes Escuelas. En este sentido, la trayectoria escolar de los alumnos estaba determinada por su origen social y unos pocos, gracias a las becas, alcanzaban la Universidad. Tanto los obreros como los campesinos no criticaban al sistema educativo porque consideraban que el problema estribaba en la sociedad y no en la escuela. Además, la enseñanza secundaria era un asunto de pocos porque, en la década de los 1950, solamente el 50% de una clase de edad lograba el *Certificat d'études* y únicamente el 6% alcanzaba el bachillerato. En definitiva, la escuela republicana consiguió cumplir sus principales funciones sin demasiadas dificultades gracias a la segregación y al malthusianismo.

Sin embargo, dos transformaciones han precipitado la crisis de la escuela republicana. Por una parte, los alumnos que entran en la escuela, el instituto y posteriormente en la universidad aumentan de manera significativa a partir de los años 1950 y sobre todo en los años 1960, generando una masificación del sistema educativo. Efectivamente, la generación del *baby boom* accede a la escuela, sabiendo que es mucho más numerosa que la anterior. Este proceso continúa durante las siguientes décadas, de modo que el número de estudiantes universitarios pasa de 200 000 en 1964 a más de 2 millones 30 años después. Por otra parte, se observa una democratización y feminización del público escolar, con la irrupción masiva de las chicas en las aulas que se caracterizan por su seriedad y sus buenos resultados escolares así como con la entrada en el sistema educativo de categorías sociales que estaban excluidas hasta entonces. Sobre todo, la instauración del “instituto único” abre la enseñanza secundaria a los hijos de empleados, obreros y agricultores. Por lo cual, nos encontramos ante una realidad que poco tiene que ver con la anterior.

El problema es que estas transformaciones han puesto en entredicho el funcionamiento tradicional de la escuela republicana, ya que sus regulaciones no se adaptan al cambio del público educativo. En primer lugar, el sistema educativo tiene dificultades crecientes para socializar a los alumnos puesto que los actos de incivildad e incluso de violencia asociados a la falta de respeto y de disciplina se multiplican, dificultando la labor de los docentes y despertando la preocupación de la administración pública. En segundo lugar, la escuela tiene cada vez más problemas para preparar los jóvenes al mundo laboral porque el auge tanto del desempleo como de la precariedad no garantiza la rentabilidad profesional de los títulos académicos. El “pacto invisible” que ha prevalecido durante varios decenios se ha roto en la medida en que la implicación en el trabajo escolar y el esfuerzo para lograr títulos no son suficientes para encontrar un empleo y, más aún, para encontrar un puesto de trabajo fijo, interesante y bien pagado. En tercer lugar, ante la angustia que genera un futuro incierto, no se exige al sistema educativo que produzca ciudadanos autónomos, racionales y críticos, sino que forme adecuadamente a trabajadores y a técnicos especializados. En definitiva, la escuela no consigue cumplir sus principales funciones.

La experiencia escolar

El hecho de que el sistema educativo galo no consiga cumplir sus funciones y esté atravesado por lógicas contradictorias, genera tensiones en los principales actores de la escuela, es decir en los estudiantes, profesores y padres. Por un lado, los docentes tienen dificultades

crecientes para impartir clase porque el alumnado es cada vez más numeroso y diverso, no respeta las normas, ni las reglas del trabajo escolar y no está motivado. Más aún, se exige a los profesores que, además de sus tareas docentes, ejerzan como psicólogos, educadores o trabajadores sociales, como si estuviesen capacitados para resolver todos los problemas de la sociedad. Por otro lado, los alumnos soportan cada vez menos el escaso interés y motivación de los docentes, la falta de sentido de los estudios, la exigencia creciente y la competencia superior. A menudo, detrás de las movilizaciones de los estudiantes se encuentra la preocupación ante un futuro incierto y el miedo de conocer una desclasificación social con respecto a sus padres. No saben si encontrarán un trabajo estable y si podrán formar una familia.

Ante esta situación y estas preocupaciones, los actores del sistema educativo tratan de hacer todo lo que pueden para que su experiencia sea la mejor posible, elaborando estrategias, encontrando soluciones y realizando adaptaciones. Puesto que la escuela tiene dificultades de adaptación, a pesar de que cada Ministro de Educación proponga una nueva Ley, cada profesor, administrativo, alumno y padre encuentra sus soluciones gracias a un trabajo permanente. Dubet califica esta actividad diaria y a veces inconsciente de “trabajo del actor”. En este sentido, se puede decir que Dubet hace un esfuerzo para asociar tanto los niveles micro y macrosociológicos como las dimensiones objetivas y subjetivas. A su vez, trata de integrar la diacronía en su análisis poniendo de manifiesto los cambios que conoce el sistema educativo a lo largo de su historia.

Conclusión

Recordemos que esta comunicación se propone estudiar la evolución de la Sociología de la Educación en Francia desde Emile Durkheim hasta François Dubet. A lo largo de su larga y rica historia, la Sociología de la Educación gala ha conocido tres periodos fundamentales. El primero, que va desde principios del siglo XX hasta los años 60, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración.

La segunda fase, empieza con una nueva visión que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo que ponga de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como los de *ethos*, *habitus*, campo o capital, y a Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes.

El tercer periodo se inicia en la década de los 90 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la Sociología de la Educación entorno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema

educativo con un estudio psicosociológico de la forma en la que los alumnos, profesores y padres viven esta situación y tratan de resolver los problemas concretos que plantea dicho cambio.

Bibliografía

- Ballion. R., *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock, 1982.
- Baudelot. C., Establet. R., *L'école capitaliste en France*. Paris, Seuil, 1971.
- Baudelot. C., Establet. R., *Allez les filles!* Paris, Seuil, 2006.
- Boudon. R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Armand Colin, 1973.
- Bourdieu. P., Passeron. J-C., *Les Héritiers: les étudiants et leurs études*. Paris, Minuit, 1964.
- Bourdieu. P., Passeron. J-C., *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit, 1970.
- Debarbieux. E., *La violence en milieu scolaire*. Paris, ESF, 1999.
- Dubet. F., *Les lycéens*. Paris, Seuil, 1991.
- Dubet. F., Martuccelli. D., *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 1996.
- Durkheim. E., *Education et Sociologie*. Paris, PUF, 1922.
- Durkheim. E., *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1938.
- Duru-Bellat. M., Zanten. A. *Sociologie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1999.
- Lelièvre. C., *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris, Nathan, 1990.
- Ozouf. J., Ozouf. M., *La République des instituteurs*. Paris, EHESS, Seuil, 1992.
- Prost. A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Armand Colin, 1968.
- Prost. A., *L'enseignement s'est-il démocratisé?* Paris, PUF, 1986.

Thélot. C., *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*. Paris, Dunod, 1982.

Fecha de recepción: 01.12.2008 Fecha de evaluación: 05.01.2009 Fecha de publicación: 15.5.2009