

en boudelot - r. establet, le escuela capitaliste

I. ESCUELA ÚNICA = ESCUELA DIVIDIDA

1. las ilusiones de la unidad de la escuela

2. la escuela dividida

Siglo XXI editores, México, 1980.

1/0392 Cop 16

LAS ILUSIONES DE LA UNIDAD DE LA ESCUELA

La escuela se presenta espontáneamente bajo la figura de la unidad. Se habla de *la Escuela*, del sistema escolar o de enseñanza, como de una realidad homogénea y coherente. Esta representación se organiza alrededor de dos temas principales: la unidad de la escuela y la escuela unificadora.

Los dos temas, el de la unidad de la escuela y el de la escuela unificadora, aunque no son pura y simplemente idénticos, están, sin embargo, estrechamente ligados. En ellos puede verse el funcionamiento en diversos contextos de los poderes imaginarios de la palabra que constituye un verdadero llamado: "¡Unidad!", tan pronto proclamada con satisfacción como la consigna de lo que es: la esencia de la realidad actual, como lanzada con esperanza como un llamado a lo que debería ser: un llamado a las transformaciones por venir de la escuela (hacia la unidad).

Examinemos estos dos temas, estas dos formas típicas de la ilusión escolar.

1. LA UNIDAD DE LA ESCUELA

Unidad de la escuela significa: a pesar de la diversidad y desigualdad de sus órganos (institucionales: establecimientos de diversas "especialidades" y de diversos "grados"), la escuela está organizada de acuerdo con un plan de conjunto único. Todas sus piezas concurren a un objetivo único (objetivo que se denomina a sí mismo: "formar", "educar", "instruir", impartir la "cultura" y el "saber", etc.).

En consecuencia significa, además, que a pesar de la diversidad y la desigualdad de las *formaciones* que la escuela imparte en lugares y a individuos diferentes, dichas formaciones constituyen un todo, están concebidas las unas para las otras y no estallan (salvo "agarrotamiento" de la máquina) en direcciones divergentes.

Se dirá y se considerará como una evidencia que esas formaciones son *complementarias* porque corresponden a las grandes especializaciones inevitables de la división técnica del trabajo. Pero de cualquier manera suponen, en este caso, un "fondo común" (hasta un "tronco común") de "cultura (formación) general" y desembocan en una necesaria cooperación. Esto es válido ya para la formación más elemental: la de la escuela prima-

ria, que imparte las "bases" comunes de la lectura, la escritura y el cálculo, antes de que se operen las divisiones del trabajo "manual" y del trabajo "intelectual". Esto es válido también para la formación media, a la que se otorga de manera sistemática el nombre de enseñanza "de cultura general" (precede y hace posible las especializaciones "científicas" y "literarias", y se presenta como un "enciclopedico" lo más equilibrado posible). Esto es válido incluso para las formaciones "especializadas", ya sea que se desprendan de la enseñanza técnica o de la enseñanza superior, y que reproduzcan a su nivel, y a su manera el esquema de unidad armónica: las secciones de un establecimiento de enseñanza técnica son el esbozo de un cuadro de los oficios o de las ramas de la industria; las secciones de una facultad son el esbozo de un cuadro de las ramas científicas y de una clasificación de las ciencias. Esta ilustración podría continuarse hasta los menores detalles.

También se dirá, y se considerará como una evidencia, que todas las formaciones escolares se encuentran reunidas por una profunda *continuidad*. Es a través de un movimiento continuo, como se pasa de una clase a la otra, de un "grado" de enseñanza al otro. Cuando se les compara con las que les siguen, las enseñanzas tienen una función *preparatoria*: cuando se les compara con las que les preceden, tienen como función *desarrollar*, *explotar*, *completar*, la formación anterior. Entonces, su conjunto constituye necesariamente, a causa de la naturaleza de la institución escolar, del contenido de los programas impartidos y de la práctica pedagógica, un todo continuo, fundamentalmente unificado. O, al menos, tendiente a la unidad en cada período.

Esto se aprecia bien cuando esta unidad, por una u otra razón, parece amenazada. De esta manera, tomando un ejemplo que tuvo y tiene todavía una gran resonancia en Francia, puede ocurrir que se instauran desajustes entre los programas y las prácticas pedagógicas de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior de una disciplina como las matemáticas. Se observa entonces a una parte de los profesores de matemáticas de la enseñanza superior denunciar el retraso rutinario de la enseñanza secundaria, que permaneció durante mucho tiempo prisionera de la "tradición euclidiana", o más bien de una representación del trabajo matemático y de la arquitectura de la ciencia que data del siglo XIX, si no del XVIII. ¿Cuál sería la causa de este retraso? El inevitable conservadurismo propio de toda institución social o quizá de toda institución de enseñanza que no está sometida más que a la necesidad de reproducirse a sí misma. De manera inversa, la enseñanza superior, obligada por su liga con la investigación a seguir de cerca los progresos objetivos del saber, se encontraría al mismo tiempo inevitablemente empujada a transformarse, a "ponerse al día". De esta situación proviene un peligro de ruptura, de estallido y, en consecuencia, de bloqueo del funcionamiento de la escuela. Se observan entonces múltiples conflictos que afectan progresivamente a los maestros

de enseñanza secundaria y superior, después a los propios de familias y a las direcciones de las grandes escuelas científicas, a los sindicatos profesionales, a los partidos políticos y a diversos grupos de presión. Pero, al menos en el nivel de las consignas, el objetivo es común: superar la "crisis" restaurando la continuidad y la *unidad pedagógica* de todo el sistema de enseñanza, "desde la maternal hasta las facultades".

Con todo esto aparece aún más claramente hasta qué punto la unidad, constantemente reinserta en las instituciones y programas a *nivel de las palabras*, es el gran ideal del sistema de enseñanza.

Justamente porque esta representación de la escuela es un ideal es por lo que tiene necesidad de encarnarse, de proyectarse en una serie de imágenes que son tanto más eficaces cuando más simples. Las dos principales son las de la *línea en grados* y la de la *pirámide escolar*.

¿Qué implica la imagen de la línea graduada sucesivamente? Se habla con frecuencia del carácter monolítico y centralizado del sistema escolar francés. Todo construido en un solo bloque, igual para todos, se eleva insensiblemente por grados desde la base hasta la cumbre, es decir, desde la maternal y la primaria hasta la superior, pasando por un determinado número de intermedios dispuestos en un orden jerárquico.

Sin duda existen, necesariamente, diferencias entre los "grados". Pero —aquí nos encontramos otra vez el dominio de las grandes evidencias "naturales"— esas diferencias son perfectamente inteligibles. No comprometen la unidad del sistema. Por el contrario, la refuerzan, le dan una base natural indiscutible. Porque esas diferencias se refieren, aparentemente, sólo a los grados mismos de la edad y del saber. Esas diferencias se deician del tiempo necesario para adquirir los conocimientos, un tiempo que coincide naturalmente con el del "crecimiento", de la "maduración" del niño, que le es incluso necesariamente idéntico (porque la maduración del niño ya es por naturaleza un aprendizaje, un progreso en el conocimiento). Por último, esas diferencias provienen de la naturaleza del saber mismo que implica grados ordenados de dificultad y complejidad. El sistema de los grados sucesivos de enseñanza depende de la complejidad creciente de las materias enseñadas (del cálculo a la aritmética, ensuñada al álgebra y al análisis) y de su creciente diversificación.

De esta manera aparece, reunido todo en una sola imagen, que la escuela está unificada, construida de acuerdo con un *orden* continuo. Pero este orden no se mantiene inmóvil: por el contrario, presenta como su razón de ser un *movimiento*, el movimiento de todos aquellos que lo recorren de abajo hacia arriba al mismo tiempo que recorren de abajo hacia arriba los grados de su propio perfeccionamiento individual. La escuela, en tanto que línea en grados, es *progresiva* por definición. Y, en su representación específicamente francesa, es al mismo tiempo profundamente *progresista* por naturaleza. Porque la progresión que instituye es la progresión del

conocimiento, que es proclamada por la ideología burguesa y pequeñoburguesa como un bien en sí.

De acuerdo con la lógica de esta imagen, la formación completa, realización de la finalidad de la escuela, sería aquella que subiría todos los escalones. A quel que se detuviese en el transcurso de los estudios recibiría una enseñanza *incompleta*, aunque hubiera disfrutado hasta ese momento de la *misma enseñanza* que aquellos que "continúan", "prolongan" y "terminan" sus estudios.

Porque, hay que admitirlo, ese "curso" único de los estudios escolares, no todos los niños lo recorren en toda su longitud. Esta es una situación de hecho: la mayoría de los niños franceses interrumpen sus estudios al final de la escolaridad "obligatoria". Pero es un fenómeno relativamente contingente en relación con la estructura de la escuela misma, que conserva su unidad. El hecho de que algunos alumnos abandonen la escuela antes de haberla explorado por completo no cambia en nada su naturaleza. Cuando mucho puede incitar, en virtud del espíritu progresista que es consustancial a la escuela, a los hombres de buena voluntad a luchar por una "democratización".

No obstante, si se quiere abarcar cada vez más esta realidad del funcionamiento de la escuela (no todo el mundo llega hasta el final de la línea de los grados de la enseñanza), se encuentra otra imagen, que sin embargo, sigue destinada a ilustrar el ideal de la unidad de la escuela: la imagen de la *pirámide escolar*. En apariencia menos atrapada en la mentira del igualitarismo, en las ilusiones jurídicas (la escuela es "la misma para todos"), parece provocar la aparición de lo que oculta la imagen de los grados. En efecto, vemos en ella una representación del lugar que ocupan las masas escolarizadas en el sistema escolar: en la base, constituida esencialmente por la enseñanza primaria, se encuentra necesariamente la *totalidad indiferenciada* de los niños escolarizables; enseguida, sobre esta base, se elevan pisos cada vez menos poblados, hasta llegar a la punta afimada de la élite que alcanza el final de los estudios superiores y las grandes escuelas.

Puede verse cómo esta imagen, que evidentemente es la preferida de los especialistas de la estadística, al enfrentar la progresión de las clases de edad a la de los efectivos en la pirámide escolar, logra finalmente preservar en su integridad la idea de la unidad de la escuela. Aunque desigualmente habitada en sus diferentes pisos (en el último piso no hay lugar para todo el mundo), la escuela figura siempre como un edificio único cuyas partes son solidarias. La base es homogénea y soporta todos los pisos superiores. Sigue habiendo una continuidad, fundada en la doble condición de los grados de la edad y los grados de la adquisición del saber. La pirámide nos muestra simplemente que se realiza una *selección*: hay niños que abandonan en el transcurso del camino o que son "eliminados". Pero, si se representa la escuela como una unidad, esos abandonos son de inmediato explicados, si no es que justificados. Dependen de la desigualdad de las

aptitudes individuales por una parte, y de la desigualdad de los recursos de las familias por la otra; es decir, en ambos casos, a pesar de la diferencia entre ellos, los abandonos dependen de causas *exteriores a la escuela*, causas que no tienen nada que ver con sus principios de funcionamiento, por lo tanto no empañan la unidad de la escuela. Causas cuya desaparición o atenuación suponen simplemente el mejoramiento de las técnicas pedagógicas (lo que constituye la razón de ser misma de la escuela), y las medidas de democratización de la enseñanza (becas, maestros y locales, etc.).

II. LA ESCUELA UNIFICADORA

Seremos más breves acerca de este segundo tema. Esta idea profundamente arraigada en nuestra representación de la escuela podría presentarse como el resultado de un razonamiento muy sencillo: puesto que la escuela debe recibir, al menos durante un período, a todos los niños, y puesto que debe realizar necesariamente una unidad de funcionamiento, tiene también necesariamente como efecto unificar en el seno de una cultura común a aquellos que la frecuentan. Pero, se dirá, ¿por qué es preciso que todos los niños vayan a la escuela? Si no se contenta con reconocer que es un *hecho* (en la Francia de 1970), o con repetir pura y simplemente lo que dicen el derecho y el Estado (la escolaridad es "obligatoria"), la ideología de la escuela tiene una respuesta preparada: invierte el razonamiento precedente; dice que todos van a la escuela *porque* la escuela es unificadora, en consecuencia, porque realiza un ideal de progreso humano y social, porque todos aspiran al progreso y terminan por imponerlo, etc.

Tendremos ocasión de demostrar que la escolaridad general y obligatoria tiene, históricamente, un origen completamente distinto, y, al mismo tiempo, una función del todo diferente a la de unificar (social, culturalmente) a aquellos que pasan por su desfiladero.

Pero esta es la coronación de la representación ideológica de la escuela que toda la tradición francesa pone de relieve en forma singular. La escuela representa el lugar privilegiado en el que, ante la objetividad del saber y de la cultura, las *diferencias* debidas al origen familiar, profesional, es decir, al origen de clase, desaparecen o deberían desaparecer. Para la escuela, para el "maestro" en funciones, todos los niños son necesariamente *semejantes*: escolares, alumnos, estudiantes, tienen un *derecho igual* a recibir su enseñanza y a aprovecharla; al dirigir a todos un mismo discurso que reciben *en común*, se lo transmite necesariamente de la misma manera.

Si presentan entonces diferencias, no pueden ser más que diferencias individuales, reveladoras de dones o aptitudes individuales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma: en

relación con los ejercicios impuestos, con el saber que hay que adquirir. De todas formas no son más que *grados* más o menos grandes de triunfo en el cumplimiento de una misma tarea. Todos pueden ser colocados y ordenados en una misma escala. Los niños se impregnaron más o menos profundamente de la cultura que imparte la escuela, y ella los reúne, los agrupa, los unifica en proporción a su logro cultural.

Esta representación es esencial a la ideología burguesa de la escuela. Señalamos simplemente esta otra consecuencia: la escuela unifica lo que la política divide, o al menos se establece al margen y por encima de las divisiones políticas. En la representación burguesa de la política, ésta se presenta siempre como lucha de partidos y de ideologías partidarias: la escuela los ignora y debe ignorarlos. Su dominio es el del equilibrio objetivo entre las posiciones de partido, de su neutralización. Es un terreno neutro para poder ser verdaderamente la escuela unificada, la escuela unificadora. Este es el sentido primario de la idea de laicidad.

En la historia del sistema escolar francés, esas representaciones encierran múltiples obstáculos. Cada vez que no pueden ya sostenerse como una representación directa de lo que existe, cada vez que son obligadas a tomar en cuenta las divisiones, los "muros", las enormes desigualdades de funcionamiento del sistema escolar, las representaciones se refugian en los progresos logrados, los proyectos para el futuro o los programas. Todo programa de reforma de la enseñanza se propone necesariamente realizar la unidad o hacerla progresar. La representación ideológica de la escuela no es invalidada, sino reforzada: si la escuela está todavía sin *terminar*, es porque, por naturaleza, constituye un todo unificado que hay que alcanzar.

Terminar con las ideologías de la escuela

Hay que terminar con las ideologías de la escuela, es decir, dejar de someternos a la representación unilateral de la escuela que esas ideologías nos imponen, porque no representan la función y el funcionamiento de la escuela más que enmascarándolas.

Terminar con esas representaciones ideológicas no significa que se considere sencillamente a la escuela como imperfecta... No equivale a decir, por ejemplo: la escuela única *no ha sido todavía* plenamente realizada (quedan aún diferencias entre la escuela "pública" y las escuelas "libres"), es preciso realizar la escuela única (necesariamente pública) para que sea conforme a su verdadera naturaleza. No equivale tampoco a decir: la unidad interna de la escuela (de sus programas, de sus ramas, de sus "grados" y "ciclos" de enseñanza, de su pedagogía, etc.) *no ha sido todavía* plenamente realizada o no lo ha sido suficientemente; hay que realizar

la unidad de la escuela para que se adapte a su verdadera función. No equivale a decir: la escuela unificadora *no ha sido todavía* plenamente realizada, hay que otorgarle mayor laicidad, mayor democracia, mayor universalidad cultural, para que sea conforme a su verdadera misión.

Terminar con las representaciones ideológicas de la escuela no significa que se consideren como meras *superfuerzas* del pasado, o como un conjunto de *obstáculos reaccionarios* todos los rasgos que, en la realidad de la escuela, contradicen su representación y que en una coyuntura de crisis aparecen de repente a la luz.

Terminar con la ideología de la escuela supone que se reconoce a la vez el carácter ilusorio, mistificado y mistificador de las representaciones precedentes de la escuela, y su necesidad histórica. Ya lo habíamos dicho: aunque exista "contradicción" entre las realidades de la escuela y su representación ideológica, esta "contradicción" no conduce de ninguna manera a un verdadero conflicto: esto es así entonces porque no se trata de una verdadera contradicción. Las representaciones ideológicas de la escuela tienen como función la de presentar, enmascarándolas, las realidades de la escuela: tienen esas mismas realidades como contenido y no pueden existir más que sobre esta base.

De la misma manera, la ideología jurídica burguesa, que proclama la "libertad" y la "igualdad" de todos los individuos, tiene como contenido real el antagonismo de las clases, el monopolio de los medios de producción y la explotación de los trabajadores "libres". Lo sabemos gracias a Marx: la ideología jurídica burguesa no es la representación exacta de las realidades que recubre, sino que al mismo tiempo está indisolublemente ligada a ellas. La sórdida realidad de la explotación no puede existir sin expresarse en las bellas representaciones mistificadoras de la ideología jurídica burguesa. En esta forma, no se trataría simplemente de denunciar la mistificación e invocar contra las realidades de la explotación el ideal jurídico de libertad y de igualdad, haciendo votos por una libertad y una igualdad "reales", "verdaderas", etc.

Terminar con la ideología de la escuela significa, por lo tanto, que las realidades contradictorias, y en ocasiones sórdidas, de la escuela, dejen de examinarse a la luz de lo que *deberían ser* para que se realice su ideal de democratización, de laicidad, de unidad, de cultura, de progreso, etc. Reconocer y denunciar esas realidades, como muchos lo han hecho desde hace mucho tiempo con el apoyo de estadísticas cada vez más precisas y explicaciones más o menos ingeniosas o, inclusive con nociones de clases y lucha de clases, no es suficiente. El beneficio se pierde y debía si conduce simplemente a nuevos y vastos proyectos de "reforma de la enseñanza", en los que se realiza plenamente la ideología de la escuela. Por este camino no es posible escapar a risibles debates en los que cada conturbante se enfrenta al otro exactamente en los mismos términos, que siempre pueden reducirse al sencillo esquema siguiente: "La escuela se dice democrática, laica,

gratuita, unificada, etc., pero no lo es realmente... y por lo tanto es preciso que lo sea; tal es el objetivo de una reforma de la escuela... pero esta reforma, al emanar de los representantes manifestos del orden establecido, no podría hacer realmente democrática a la escuela; etc.; así lo prueban tanto su texto como sus modalidades de aplicación; en consecuencia, hay que crear una verdadera reforma que haga realmente democrática la escuela, etc."

Este discurso es tan interminable como vano.

Es un discurso vano porque desconoce la base real sobre la que funciona la escuela. Esta base es la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado. La democracia escolar, la unidad de la escuela, la escuela única, no son sueños, ni ilusiones; ni mistificaciones, ni proyectos en curso de realización: son realidades inscritas en las funciones y el funcionamiento mismo de la escuela. La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática; pero esta democracia no tiene otro contenido, en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra.

Terminar con la ideología de la escuela supone que no se considera su realidad contradictoria como imperfección, sobrevivencia o reacción, sino como un conjunto de contradicciones necesarias, que por sí mismas tienen una significación y una función históricas determinadas, y que se explican por sus condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado.

Si consideramos las cosas bajo este ángulo, podemos observar enseñada en qué sentido las realidades de la escuela contradicen las representaciones ideológicas precedentes.

No puede hablarse de la unidad de la escuela más que desde un punto de vista bien determinado, que nuestra propia descripción precedente denuncia: para ello hay que colocarse en el punto de vista del fin de la escuela. El fin que se asigna es: "Siempre más arriba hacia la cultura y el saber." Y enseguida el fin del "curso de los estudios mismos": la enseñanza superior. Efectivamente, no hay unidad de la escuela más que para aquellos, y solamente para aquellos, que han alcanzado la cultura que da el ciclo superior. Estos son los que redactan los decretos, pronuncian los discursos y escriben los libros. Son estos mismos los que enseñan en una parte del sistema escolar (la secundaria), les para ellos, y solo para ellos, que los grados de la primaria y la secundaria aparecen como grados que conducen al ciclo superior, justamente porque no se quedaron a mitad del camino y no tuvieron que abandonar.

La escuela no es continua y unificada más que para aquellos que la recorren por entero: una fracción determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía. La escuela de tres grados, la escuela unificada, nunca es más que

la escuela de la burguesía. Para la inmensa mayoría de la población escolarizada, la escuela no aparece ni existe en esta forma.

Vayamos más lejos: para todos aquellos que "abandonan" después de la primaria (o la enseñanza profesional "corta"), no existe una escuela: existen escuelas distintas, sin ninguna relación entre sí. No existen "grados" (y por tanto una continuidad), sino discontinuidades radicales. No existen ni siquiera escuelas, sino redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí. La bella continuidad de la línea en grados o de la pirámide escolar es un mito.

Hay una relativa continuidad entre la "secundaria" clásica y moderna y el grado "superior" de las facultades: pero no hay ninguna continuidad entre la primaria y la enseñanza "profesional" por una parte, ni entre la secundaria clásica y moderna y la superior por otra, ni incluso en el sistema de las grandes escuelas científicas y administrativas, que constituyen el mundo aparte, cuidadosamente seleccionado.

Son redes de escolarización completamente distintas, por las clases sociales a las que están masivamente destinadas, por los puestos de la división social del trabajo a las que destinan a aquellos que son sus objetos, y en este sentido por el tipo de "formación" que imparten. Esta triple conjunción es la que constituye un argumento y la que debe ser analizada.

Aun si las reformas escolares sucesivas tienden a enmascarar esas divisiones, las diferentes redes de escolarización no corresponden, salvo excepción, ni a las mismas instituciones ni a los mismos tiempos de escolarización. Sus contenidos difieren radicalmente; su profesorado también. Sus únicos lazos aparentes, esas ficticias y frágiles "pasarelas" que los reformadores se ingenian para colocar ostensiblemente entre ellas para paliar eventuales "errores de orientación", son puramente imaginarias. Por una pasarela no se pasa más que uno por uno. Si existe pasarela es porque existe un abismo infranqueable. Para un antiguo alumno que termina el CER (colegio de enseñanza técnica) es prácticamente imposible ingresar a un liceo técnico.

En esta forma, la primaria y la enseñanza "profesional corta" no "desembocan" de ninguna manera en la secundaria y el ciclo superior, sino en el mercado de trabajo, en el mundo de la producción material (y del desempleo y la descalificación). Son finales de camino interrumpidos, y que no se trata de continuar, a pesar de todas las pasarelas del mundo, hacia el saber y la cultura impartidos por el ciclo superior. Son caminos interrumpidos desde el punto de vista del mito de la unidad y la continuidad de la escuela. Pero no son de manera alguna caminos interrumpidos desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo, y en consecuencia no son caminos interrumpidos desde el punto de vista de la realidad de la escuela. Desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo, por el contrario, son caminos que llegan a su destino sin interrupción. Pero ese destino no es la cultura y el saber de la enseñanza.

za secundaria y superior, sino simple y llanamente la producción: es el trabajo manual de los obreros agrícolas y de los obreros especializados, ya sea que encuentren o no un empleo; el trabajo manual de los pequeños campesinos; y son los puestos asalariados exteriores a la producción (empleados, etc.), que están sometidos a las leyes del mismo mercado de trabajo.

Para conocer las funciones y el funcionamiento reales de la escuela, es preciso empezar por ver a qué conducen efectivamente las diferentes redes de escolarización que "la escuela" yuxtapone en una unidad ficticia y cómo reparten rigurosamente a la masa de niños escolarizados. Y para verlo hay que realizar un cambio completo de punto de vista, mucho menos fácil de lo que podría pensarse. No hay que ver a la escuela desde el punto de vista de su fin ideal, que es *interno*; hay que verla desde el punto de vista de sus diferentes términos reales, que son *exteriores* y que sin embargo, gobiernan desde el principio su funcionamiento. Al mismo tiempo, hay que verla desde el punto de vista de aquellos para los que ese destino real (la producción y la explotación de los trabajadores) no puede confundirse de manera alguna con las imágenes piadosas de la ideología de la escuela.

Es desde el punto de vista de la enseñanza superior, y sólo desde ese punto de vista, que la escuela posee unidad y continuidad. La universidad ocupa la primera fila de la escena escolar, la ha ocupado desde hace ciento cincuenta años, aun cuando, paradójicamente, parezca existir una preocupación por la escuela primaria o profesional, por su desarrollo, por su reforma.

Esta situación se perpetúa de manera inédita desde mayo de 1968. Pero todos los discursos con pretensiones políticas o desmistificadoras, que ofrecen como punto de partida de su reflexión la universidad, siguen siendo en esta misma medida ideológicos.

Este es, en particular, el vicio inicial de una "sociología de la educación" que en la práctica reduce el sistema escolar a la *enseñanza literaria de las facultades*, o a los "modelos" culturales que de ella se desprenden, como en Bourdieu y Passeron, y se esfuerza por proyectar o exportar sus experiencias hacia las demás partes de la escuela. El sistema escolar es entonces analizado en función de los valores producidos por su "cuspide", es decir, por esa delgada capa que le sirve como cobija ideológica. Allí, la educación aparece siempre como el resultado que logró aproximarse más o menos a la "buena educación", la que proporciona su "cultura" al hombre "culto". La aptitud para consumir burguesamente los productos más "nobles" de la cultura burguesa (las famosas "obras culturales") sigue siendo, de esta manera, el eje aparentemente objetivo en relación al cual se orienta el sistema escolar y los análisis que de él se hacen. Dicho en otra forma, no sólo se interpreta entonces el conjunto del sistema escolar en el marco ideológico según el cual la clase dominante justifica la existencia del frag-

mento más reducido y más elevado de dicho sistema: sino que se le ha asignado como función objetiva y "racionalizable", si no es que "probabil", esta misma función ideológica.

Ese privilegio de la esfera universitaria (y de las escalas escolares que preparan directamente para ella) no es implícito de una coyuntura, es necesariamente producido por el funcionamiento del propio sistema escolar. Realiza siempre, cualesquiera que sean sus formas, el punto de vista de la burguesía.

Repitámoslo: ese punto de vista debe ser invertido para poder terminar con las ideologías de la escuela. En la enseñanza primaria y profesional corta, nada prepara el paso a la secundaria y a la superior.

La enseñanza primaria y profesional es un mundo cerrado, que tiene sus propias leyes, contenidos y métodos propios. Los analizaremos más adelante. Para pasar de la enseñanza primaria a la secundaria y a la superior, los niños deben *cambiar de mundo* escolar sin haber sido preparados para ello en ninguna forma.

O más bien, y esta constatación es aun más insoportable para la ideología de la escuela debido a que afecta a la representación de la bella escuela primaria, es en el seno de la escuela primaria donde tienen lugar necesariamente las divisiones. La escuela primaria es todo lo contrario de una institución "unificadora", tiene una función esencial de *división*. Ella es la encargada de dividir cotidianamente a la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas. En su realidad, la escuela primaria no es la misma para todo el mundo, como puede uno darse cuenta sobre todo al estudiar la forma en la que el contenido de la enseñanza primaria produce, y tiene como función producir, la discriminación. Este estudio lo haremos más adelante.

LA ESCUELA DIVIDIDA

Cambiamos de punto de vista: abandonemos el que impone la clase dominante desde su universidad, examinemos el aparato escolar desde el punto de vista de aquellos para los que la universidad no es ni un destino, ni un fin, sino que simplemente no existe; desde el punto de vista de aquellos para los que la bella unidad, progresiva y continua, de la escuela, no tiene ningún contenido; desde el punto de vista de aquellos para los que la escolaridad tiene como límite la escolaridad obligatoria o sus prolongaciones trucas; desde el punto de vista de aquellos para los que la escuela no es un lugar de cultura, sino un estrecho pasillo que termina inexorablemente en las realidades de la producción y el desempleo, es decir, en la explotación; desde el punto de vista de aquellos que no salen de la escuela diplomados, sino al contrario, descalificados; desde el punto de vista de aquellos que no la abandonan ni como licenciados, ni como agregados, sino sabiendo apenas, en el mejor de los casos, leer y escribir:

□ o sea, *la inmensa mayoría de los individuos escolarizados* y, principalmente, los niños que provienen de la clase obrera, del campesinado y de las capas proletarias de la pequeña burguesía (pequeños comerciantes, artesanos, empleados), son, de acuerdo con los datos del censo de 1968, *más del 70% de la población activa*.

Se da uno cuenta entonces de que la enseñanza superior y los caminos que a ella conducen funcionan como un gran engaño: lo que dejan ver del aparato escolar —su fracción más ínfima— oculta en la sombra la parte mayor: la que concierne a más de las tres cuartas partes de los individuos escolarizados. Al identificar el conjunto del aparato escolar a esta delegada fracción que la burguesía reserva para la escolarización de los suyos, la perspectiva desde la que se ve el sistema escolar a partir de la universidad, presentada como el punto culminante, escamotea lo esencial del sistema. Cuando mucho le reconoce una existencia negativa, derivada, marginal o inclusive patológica: "refugio" para los desperdicios, "secciones de relegación", "secciones desvalorizadas", "camino sin salida", "vía muerta", "vertedero"...

En realidad, es la parte esencial del aparato escolar la que está constituida por secciones desvalorizadas, callejones sin salida y vertederos; con la pequeña salvedad de que, en la realidad, estos caminos sin salida conducen a lugares precisos: a la producción y a los puestos subalternos de la administración, de la distribución o de la circulación.

LA ESCUELA DIVIDIDA

Lo que la ideología nos presenta como excepción o patología, el análisis va a mostrar que, por el contrario, es la regla.

Si se trata de medir la gigantesca distancia que separa la realidad del aparato escolar de la imagen deformada que de ese aparato produce el punto de vista de clase de la burguesía, y los errores de perspectivas a los que conduce, uno se da cuenta de que no se dispone, directamente, de ningún dato que permita formarse una idea precisa: la mayor parte de las estadísticas oficiales ilustran, justifican e imponen la ideología de la escuela unificada.

Todas esas estadísticas deben ser consideradas como índices a través de los cuales se refracta, deformada, la realidad escolar. No es más que buscando, mediante recortes y reagrupamientos, lo que ellas disimulan y de lo que no son más que un índice —y no la imagen fiel—, que se podrá de manera progresiva, formarse una idea más justa del aparato escolar en sus grandes masas.

Una primera aproximación puede proporcionarla la combinación de los datos que se refieren:

- al nivel de instrucción de la población francesa;
- a las tasas de escolarización por clase de edad;
- a la repartición, en los diferentes tipos de establecimientos, de los niños de una clase de edad determinada;
- a la proporción de bachilleres de una clase de edad determinada en un año dado.

L. EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN

Los resultados del censo de 1968 revelan que el 86.6% de la población con 15 años de edad y más en 1968 (excluyendo a los aprendices y a los estudiantes de ciclo superior) poseen cuando mucho el certificado de estudios primarios (el 47.5% declaran no poseer ningún diploma), mientras que sólo el 6% tiene un diploma igual o superior al bachillerato.

Sin duda, el nivel de instrucción tal como puede expresarlo un censo, no permite tener una idea exacta del estado presente del aparato escolar, puesto que la población que toma en cuenta, en una parte considerable, ha terminado su escolaridad desde hace mucho tiempo. El cuadro 1 (p. 26) se refiere por lo tanto a un antiguo estado del sistema.

Pero, al establecer la relación entre aquellos cuya escolaridad tiene como límite superior el certificado de estudios primarios (CEP) y aquellos cuya escolaridad tiene como límite superior un diploma de universidad, obtenemos una imagen brutal pero aproximada del sistema escolar.

Como prueba, los resultados de dos recientes encuestas: basándose en un estudio sobre los jóvenes de 15 a 24 años de edad en 1963, el informe

Misoffe, indudablemente oficial, revela que el 76% de los individuos que componen esas clases de edad tienen cuando mucho el certificado de estudios primarios.

CUADRO 1. Nivel de instrucción de los franceses

	Sin diploma	Cuando mucho el CEP (Certificado de estudios primarios)	BEP (Diploma de estudios de primer ciclo)	Total
1962	52.4	35.8	11.8; de los cuales, bachillerato y más: 3.2	100
1968	47.5	39.1	13.2; de los cuales, bachillerato y más: 6.0	100*

* Para 1968, el total es, en realidad, igual a 99.8; pues el 0.2% faltante está constituido por individuos cuyo diploma no pudo ser determinado.

CUADRO 2. Resultados de los exámenes de incorporación del contingente 1963

1. No saben leer	1.2	27.0	76.8
2. Saben leer y escribir pero no poseen el certificado de estudios primarios	25.8		
3. Disponen del CEP como único diploma	49.8		
4. Han obtenido un diploma del nivel del certificado de estudios del primer ciclo			12.4
5. Han obtenido un diploma de la primera parte del bachillerato			3.0
6. Bachilleratos completos sin estudios superiores			4.2
7. Diplomas obtenidos después de dos años de estudios superiores			1.4
8. Licencias completas			1.6
9. Agregaciones, doctorados			0.5
10. Inclasificables			0.1
Total			100

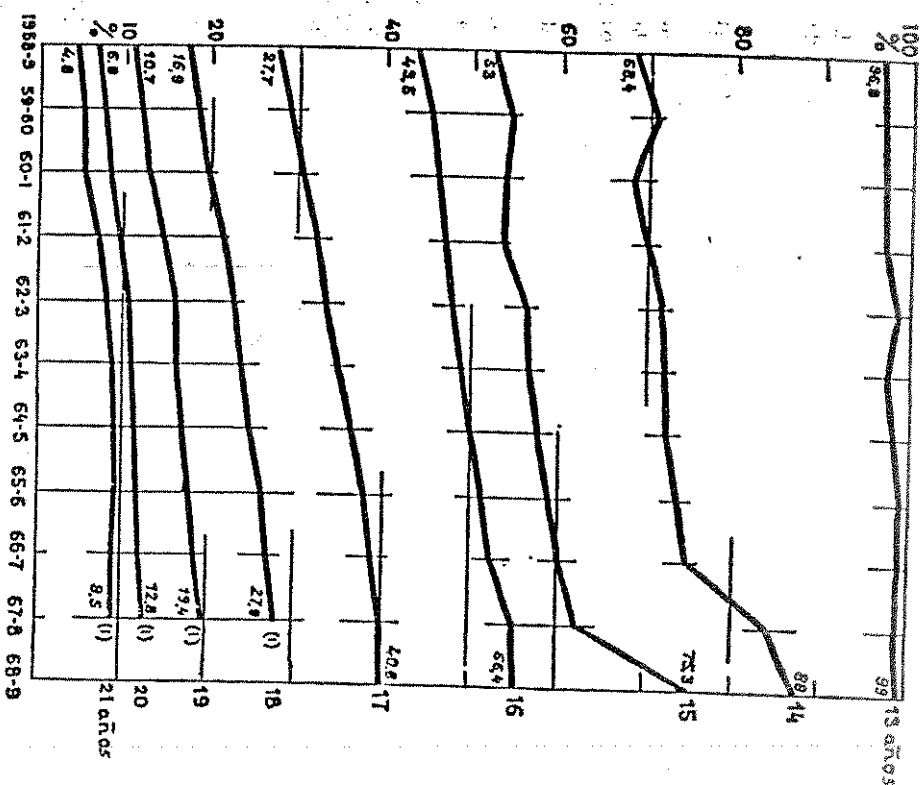
En cuanto a la última encuesta acerca del contingente realizada por el laboratorio de psicología aplicada del ejército de tierra en Versalles, establece que las dos terceras partes de los franceses de dieciocho años tienen un nivel escolar igual o inferior al CEP (66.64%, cf. *Le Monde*, 12 de octubre de 1968).

Independientemente de la evolución que se esboza a través de esas

cifras (parte creciente de los titulares del CEP) y de la cual exp¹ agemos ulteriormente la significación, de todos esos resultados se desprende claramente que:

□ la parte de aquellos que tienen un diploma igual o superior al bachillerato no constituye más que una ínfima fracción de la masa escolarizada (6% de acuerdo con el censo, 7.7% de acuerdo con el informe Misoffe);

GRÁFICA 1. Tasas de escolarización por edad de 13 a 21 años



1. Las tasas de escolarización de esas clases de edad en 1968-1969 no habían sido todavía calculadas en el momento en el que se inició la impresión.

□ para la inmensa mayoría (entre dos terceras partes y tres cuartas partes de acuerdo con las encuestas), la escolaridad tiene, como límite superior el CEP, y muchos de ellos no lo alcanzan siquiera.

II. LAS TASAS DE ESCOLARIZACIÓN POR CLASE DE EDAD

- a) Las tasas de escolarización por clase de edad nos enseñan que alrededor del 25% de una clase de edad abandonan la escuela al final de la escolaridad obligatoria; y esto cualquiera que sea la edad límite de dicha escolaridad obligatoria, tal como lo demuestra la gráfica 1.²
- b) Las tasas de escolarización disminuyen enseguida rápidamente de 14 a 17 años de edad (alrededor del 50%). En 1967-1968, un poco más de una cuarta parte de los niños de 18 años estaban escolarizados todavía.
- c) Después de los 18 años, las tasas de escolarización disminuyen con menos rapidez, como lo demuestra el poco espacio entre las líneas situadas en la parte inferior de la gráfica.

Es de hacerse notar que esas caídas de las tasas de escolarización sean idénticas año tras año. Aunque de año en año la tasa de escolarización de una clase de edad determinada aumenta de manera regular, los espacios que separan las tasas de escolarización de las diferentes clases de edad permanecen constantes. Si bien la escolarización de cada clase de edad aumenta, las relaciones entre las tasas de escolarización de las diferentes clases de edad permanecen idénticas. Se asiste entonces a un desplazamiento hacia arriba que conserva las separaciones existentes, como lo demuestra el paralelismo asombroso de las líneas que manifiestan la evolución.³

La lectura de esta gráfica nos permite entonces afirmar, en una primera aproximación, que a pesar de la elevación continua de las tasas de escolarización en valor absoluto, y cualquiera que sea la edad de la escolaridad obligatoria, el 25% de una clase de edad abandona la escuela al finalizar la escolaridad obligatoria y el 50% abandona en los cuatro años siguientes.

Queda un 25%

También aquí, y si se mantienen intactas, esas cifras siguen siendo poco significativas puesto que no nos dicen nada acerca del nivel de estudios alcanzado por aquellos que salen del aparato escolar en un momento

2. Es así como en 1966-1967 (cuando la escolaridad era obligatoria hasta los trece años cumplidos), la tasa de escolarización de los niños de 14 años era de 74%; en 1968-1969, segundo año de la prolongación de la escolaridad obligatoria, la clase de edad de 15 años estaba escolarizada en un 75.4%.

3. Es así como entre 1958-1959 y 1967-1968, el espacio que separa las tasas de escolarización de los niños de 17 y 18 años permanece prácticamente idéntica (10.6 en 1958-1959 y 11.9 en 1967-1968).

dado, ni acerca del tipo de escolaridad seguida por aquellos que se quedan. Y esto aun menos, puesto que la edad del final de la escolaridad obligatoria no constituye más que una barrera formal.

Así es como a primera vista podría suponerse que la caída de las tasas de escolarización constatada entre los 17 y 18 años corresponde al final de los estudios secundarios sancionados por el bachillerato.⁵

Examinemos más de cerca esta hipótesis mediante la observación de la situación escolar de los individuos de 17 años de edad escolarizados en 1966-1967.

III. EXAMEN DE LA SITUACIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE UNA CLASE DE EDAD EN UN AÑO DADO

Abramos los *Tableaux de l'Éducation Nationale* (edición de 1968) en las páginas 222-223. Allí leemos, en cuanto al año 1966-1967, la repartición de la población escolar por edad y por nivel.

Si se reagrupan los datos relativos a la enseñanza pública y a la enseñanza privada, puede observarse que en ese año, los individuos de 17 años se repartían de la siguiente manera:

CUADRO 3. Repartición en 1966-1967 de los niños escolarizados de 17 años de edad

	Primer ciclo		Segundo ciclo		Enseñanza superior	Total
	Grado	Primer ciclo	Grado	Segundo ciclo		
Efectivos	1 183	16 996	91 125	215 133	13 311	337 748
%	0.4	5.0	27.0	63.7	3.9	100

En consecuencia, el 63.7% de los niños de 17 años se encuentran en el segundo ciclo largo; si se les añade el 3.9% que ya ha llegado a la universidad, se concluye que el 67.6% (más de las dos terceras partes) de los

4. Es notable que las estadísticas oficiales del ministerio sean incapaces de proporcionar datos referentes a los distintos flujos de salida de una clase de edad dada en función del diploma obtenido. ¿Se trata únicamente de dificultades técnicas de cálculo?

5. La realidad es un poco diferente: en 1968, la edad modelo (es decir, la más frecuente) de los candidatos al bachillerato era de 18 años. (Note d'information du service central des statistiques de la conjoncture núm. 21).

individuos de 17 años frecuentan la enseñanza larga y sólo un poco más de una cuarta parte se encuentran en el segundo ciclo cortorito: 73.8%.

La representación ideológica encuentra aquí un argumento: la enseñanza larga es sin duda la esencial del sistema puesto que allí se encuentra la mayor parte de los individuos; el segundo ciclo corto no ocupa más que un lugar marginal. En cuanto a los alumnos que se quedaron en el primer grado y en el primer ciclo, su proporción es tranquilizadora. Son unos pocos. El hecho es a salvo y la situación escolar de esta clase de edad es regocijadora: los dos terceras partes se encuentran en buen camino.

En realidad, a este cuadro le falta una pequeña columna: aquella en la que figurarían los individuos de 17 años que ya no estaban escolarizados en 1966-1967.

Esa cifra nos la proporciona otro libro, publicado al año siguiente: los *Tableaux de l'Education Nationale* (edición de 1969). Allí se lee, en la página 419, las tasas de escolarización por edad de 13 a 21 años y el lector se enterará que en 1966-1967, la clase de edad de 17 años estaba escolarizada apenas en un 38.8%. Lo cual implica que el 61.2% ya no lo estaba. Es decir:

$$\frac{337\,748 \times 1\,000}{388} - 337\,748 = 532\,736 \text{ individuos.}$$

Si se reintroducen esos 532 736 niños de 17 años que ya han salido del aparato escolar y si se realiza la repartición de los individuos escolarizados con el conjunto de los niños de la clase de edad de 17 años (escolarizados + no escolarizados = 870 484), se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO 4. Repartición en 1966-1967 de los individuos de 17 años de edad

	Fuera del sistema	Primer ciclo	Primer ciclo corto	Segundo ciclo largo	Enseñanza superior	Total
Eleccion	532 736	1 183	16 996	91 125	215 133	13 311
%	61.2	12.6	1.9	10.5	24.7	100

Entonces, la parte de la enseñanza larga + universidad se encuentra singularmente disminuida, es decir, reducida a sus justas proporciones puesto que pasa de esta manera de las dos terceras partes a una cuarta parte.⁶

6. Es conveniente todavía hacer notar que ese cálculo no permite precisar el nivel alcanzado por aquellos que se encuentran en la enseñanza larga. Puesto que se escalona sobre tres años, pueden tener dos años de retraso.

Si se añaden los individuos que salieron del sistema escolar a aquellos que frecuentan el primer grado, el primer ciclo y el segundo ciclo en 1966, se obtiene la cifra de 73.8%.

En esta forma, en 1966-1967, para cerca de las tres cuartas partes de los individuos de 17 años, la escolarización se situaba francamente separada de ese famoso camino real al que nuestros ideólogos reducen gustosos lo esencial del aparato escolar.

Caeamos nuevamente en la proporción tres cuartos — un cuarto, en la hipótesis más optimista, puesto que no toma en cuenta los atrasos escolares acumulados por los alumnos del segundo ciclo largo.

Pero, se dirá, ¿por qué escoger la clase de edad de 17 años? En primer lugar, porque coincide con la edad teórica del bachillerato, etapa considerada como crucial en el curso escolar (lo que la burguesía denomina en sus volúmenes "l'année du bacc"): enseñanza porque a esa edad el destino escolar de los jóvenes ha sido definitivamente sellado: si uno no se encuentra entonces en el segundo ciclo largo, ya no se tiene ninguna otra oportunidad de llegar jamás a las instituciones universitarias.

En realidad, el destino se decidió desde mucho antes. Para demostrarlo, procederemos a los mismos cálculos con los niños de 14 años en 1967-1968, es decir, un año después de la aplicación de la prolongación de la escolaridad obligatoria.

En ese año, en principio todos los niños de 14 años estaban escolarizados; inclusive debían encontrarse, *todos juntos*, en los bancos del primer ciclo, más precisamente en tercer año (classe de troisième) (al menos de acuerdo con las normas que regulan teóricamente el paso "normal" de una clase a otra).

Pero una encuesta realizada por el Consejo Económico y Social sobre la situación escolar de la generación nacida en 1953 (*Journal officiel* del 24 de julio de 1969) nos muestra que:

□ solamente el 18.5% de los pertenecientes a esa generación se encontraban en clase de tercero en ese año (alumnos regulares) o en el segundo ciclo largo (un año de adelanto).

□ el 26% se encontraban afectados con por lo menos dos años de atraso y se repartían en las clases de fin de estudios primarios, las clases elementales, las secciones especializadas y las clases de sexto o de quinto del primer ciclo.

□ el 14.4% se encontraba en los CET (Colegio de enseñanza técnica).

□ el 15.2% se encontraba fuera de la escuela o en centros de formación extrascolares.

Lo que da por resultado el siguiente cuadro:

ESCUELA ÚNICA = ESCUELA DIVIDIDA

CUADRO 5. Situación escolar de la generación nacida en 1953, en 1967-1968

	Efectivos	%
Fuera de la escuela	123 169	15.2
Dos años de atraso por lo menos	214 428	26.0
CET	117 717	14.4
Clases de tercero o de segundo: regulares o con adelanto	147 990	18.5
Clases de cuarto: un año de atraso	211 296	25.9

Quedan 211 296 alumnos (25.9%, última línea del cuadro) de los que el informante del Consejo Económico y Social nos señala que se encuentran en clase de cuarto (un año de atraso), sin precisar su repartición en las diversas secciones.

Si se interroga acerca de la situación escolar de ese último grupo de niños de 14 años y si se consulta, en relación con ellos, la *Statistique des enseignements*, fascículo 43, primera parte, pp. 14, 16, 18, 35, 36 y 37, se sabe que, en relación con el conjunto de los niños de 14 años en cuarto y con el conjunto de los niños de 14 años, están repartidos en las siguientes secciones:

CUADRO 6. Repartición en los diferentes tipos de Cuarto de los niños nacidos en 1953, en 1967-1968

	4a. clase	4a. M ¹ (determinado)	4a. M ²	4a. media	4a. de inicio	4a. indeterminado	Total
Efectivos	29 645	411 491	97 307	36 746	6 427	640	211 296
Relacionado con el conjunto de los niños de 14 años en 4o.	14.0	19.2	46.1	17.4	3.0	0.3	100
Relacionado con el conjunto de la generación de 14 años	3.6	5.0	11.9	4.5	0.8	0.1	25.9

Si se admite que, tomando en cuenta la división de las secciones (cf. segunda parte), sólo los alumnos de las secciones de cuarto clásico y de cuarto M¹ tienen posibilidades, con un año de retraso, de llegar, dos años después, al segundo ciclo largo (o sea, el 8.6% del conjunto de la generación)⁷ y si se añade ese 8.6% al 18.5% que se encuentra en tercero (comprendidas todas las secciones) y en segundo, se obtiene el total de 27.1%

7. Aun así, se trata de una hipótesis optimista, puesto que no todos llegarán.

LA ESCUELA DIVIDIDA

Dicho de otra manera, solamente el 27.1% de los niños de 14 años se encuentra, en la hipótesis más optimista, después de la prolongación de la escolaridad obligatoria y antes de la selección autoritaria que se lleva a cabo al final de tercero, en posición favorable para ingresar al segundo ciclo largo.

Repitamos que se trata de un cálculo aproximado que peca por su optimismo.

En cuanto al 72.9%, objetivamente excluidos del segundo ciclo largo, es notable que se trata de una población esparcida que se dispersa en diversos lugares del aparato escolar. Sólo el 14% que se encuentra en los CET tiene alguna posibilidad de recibir una formación profesional verosímil.

Es igualmente notable que, desde los 14 años, es decir, para esta generación, un año antes del final de la escolaridad obligatoria, encontramos también una relación que opone aproximadamente un cuarto a los tres cuartos de los efectivos de la clase de edad.

IV. EL NÚMERO DE BACHILLERES

Otra forma de medir la parte respectiva de los diversos tipos de escolaridad consiste en examinar las estadísticas relativas al número de bachilleres. Un cálculo riguroso implicaría que también aquí se relacionaron los efectivos de bachilleres de una clase de edad determinada con el conjunto de niños de la clase de edad considerada. Esas cifras no son ofrecidas por las estadísticas oficiales. Por lo tanto, sólo podemos formarnos una idea aproximada. Recordemos en primer lugar que el V Plan preveía que el 20% de los efectivos de una generación deberían llegar a la enseñanza superior. Parece ser que, una vez más, la realidad está un poco alejada de esta previsión, puesto que en 1968, año del bachillerato milagro (se produjeron 36 000 bachilleres más que en 1967), se otorgaron 170 000 bachilleratos. Si mediante un artificio de cálculo se relaciona esa cifra con el efectivo promedio de las generaciones en edad de pasar el bachillerato ese año (872 000),

$$\frac{170\,000}{872\,000} = 19.5\%$$

Todos esos cálculos tenían un solo objeto: comprender, más allá de su carácter aproximado y a través de la congruencia de sus resultados, la parte relativa, en el seno del aparato escolar, de los diferentes tipos de escolaridad.

Dos conclusiones se desprenden inmediatamente:

1. La parte más visible del aparato escolar, aquella con la que se identifica desde el punto de vista de la clase burguesa, el conjunto del aparato, aquella de la que más se habla y que más hace que se hable de ella

(las secciones clásicas y largas de los liceos, la enseñanza superior), constituye la parte más pequeña, puesto que no concierne, en el mejor de los casos, más que a un cuarto de una clase de edad. Los otros tres cuartos —es decir, lo esencial— se encuentran fuera de ese tipo de escolaridad, aunque están sin embargo, dentro del aparato. Si salen antes que los demás, pasan.

La Escuela con E. mayor, la Escuela de tres pisos tal como nos es presentada en los programas y los discursos ideológicos, no es más que la escuela de la mayoría. Para las tres cuartas partes restantes, es otra cosa: no una ausencia de escolaridad o una pura y simple eliminación que bastaría describir en pocos, sino por el contrario, una permanencia obligada en establecimientos, ciclos y secciones diversos, que van del vertedero a la formación parcial acelerada, de la clase práctica a la guardería, marcados por la imposibilidad de avanzar y la repetición de cursos, y que otorgan, al final de la escolaridad, o bien nada en absoluto, o bien diplomas cuyo valor en el mercado de trabajo es nulo (CEP, BEP) o rápidamente caduco (CAP: certificado de aptitud profesional). Esto es, en conjunto, lo esencial del aparato escolar.

2. Lo que se ofrecía espontáneamente bajo las apariencias de la unidad y de la especialidad se revela esencialmente dividido. Materialmente, la escuela no es la misma para todos. Al contrario, la escuela divide a aquellos que la frecuentan. El primer efecto de esta división consiste en repartir rigurosamente a la población escolarizada en dos masas desiguales y en distribuir en dos tipos de escolaridad: una escolaridad larga, reservada a la minoría, y una escolaridad corta o acortada, premio de la mayoría.

Esta división de los efectivos en dos tipos de escolaridad es una característica constitutiva del aparato escolar capitalista: se encuentra presente tanto en la historia del aparato escolar francés como en los aparatos escolares de los demás países capitalistas.

Si se examina la historia del aparato francés, es posible percibir que esta división le es consustancial: existe desde su constitución. Sólo han variado sus formas históricas e institucionales.

A principios del siglo XIX, esta división adoptaba, en Francia, la forma de una oposición entre una élite social escolarizada en los liceos y la masa del pueblo mantenida fuera de esas escuelas (después de haber tenido acceso parcialmente en los siglos XVII y XVIII). Se asiste después, durante todo el siglo XIX, a la edificación progresiva de dos redes de escolarización completamente independientes y separadas: la escuela primaria por una parte, reservada a los hijos del proletariado, y la enseñanza secundaria de los liceos por la otra (incluyendo sus propias clases primarias y desembocando en la enseñanza superior), reservada a la burguesía de las ciudades: la escuela de los notables, como la llama Prost. Las leyes Ferry instituyen

cionalizaron esta división, que será conservada en esta forma durante toda la primera mitad del siglo XX.

Los respectivos efectivos de estos dos tipos de escolaridad siempre estado desequilibrados, puesto que según Prost,⁸ la enseñanza se, durante comprendía, en 1925, a 181 500 muchachos. "Pero comprendía 155 000, 158 000 y 163 000 en 1876, 1887 y 1898." Lo que permite a Prost afirmar que "de Jules Ferry a Edouard Herriot, la enseñanza propiamente secundaria de los jóvenes, tanto pública como privada, ganó apenas 15 000 alumnos". Mas, al mismo tiempo, los efectivos de las enseñanzas primarias superiores se duplicaban cada veinte años, a tal punto que recibían cada año más alumnos que la secundaria. Cuando se sabe que sólo una minoría de los niños escolarizados en la enseñanza primaria llegaba a la primaria superior, es posible formarse una idea aproximada de la relación existente entre los efectivos de los liceos y los de la primaria.

Con la supresión de las clases primarias de los liceos, la generalización de la escolarización y la creación de un tronco común, empieza a bosquejarse, desde el final de la guerra, una nueva forma de división: la misma que acabamos de examinar y sobre la que volveremos más ampliamente. Los individuos no son ya distribuidos en dos escuelas materialmente separadas e institucionalmente visibles, sino al contrario, en el seno de ciclos formalmente comunes, en secciones distintas.

Lejos de reflejar un retardo particular del aparato escolar francés, esos hechos no son el efecto de un lamentable abismo entre el ideal definido por la ley o la buena voluntad y la realidad. No, esta división es, por el contrario, "racional" en sus grandes rasgos: constituye uno de esos "grandes equilibrios naturales" que los planificadores no tienen sino que reforzar. La prueba es que de acuerdo con la hipótesis mínima de la comisión del Plan, la distribución escolar de una clase de edad en 1973 debería ser la siguiente:

- ☐ el 25% abandonará la escuela al final de la escolaridad obligatoria.
- ☐ el 40% la abandonará dos años después (final del segundo ciclo corto).
- ☐ el 15%, tres años más tarde (final del segundo ciclo largo).
- ☐ el 20%, solamente tendrá acceso a la enseñanza superior (de éste el 8% a la enseñanza superior corta: IUT) (Instituto Universitario de Tecnología).
- ☐ 100%.

Los grandes equilibrios están a salvo: la situación actual es casi absolutamente reproducida. Si gobernar es prever, prever es aquí únicamente reproducir.

Esta división no es tampoco una característica exclusiva del aparato

8. Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, pp. 329-330.

ESCUELA ÚNICA = ESCUELA DIVIDIDA

escolar francés. Se encuentra también, bajo formas específicas, en todas las formaciones sociales dominadas por el modo de producción capitalista.

El lector puede convencerse de ello mediante la lectura del siguiente cuadro, extraído de R. Poignant, *L'enseignement dans les pays du Marché commun* (PN, 1965).

CUADRO 7. Orientación de los alumnos al final del ciclo elemental (en porcentaje)

País	Años	Clase de edad	Primer grado	Enseñanza larga	Enseñanza corta	Tercera
República Federal de Alemania	1962-1963	13 años	73,5	14,4	12	>
Belgica	1962-1963	13 años	22,7	40,5		35,2
Italia	1962-1963	12 años	47,2	50,8		>
Países Bajos	1961-1962	13 años	37,9	13,9	28	29,7
Luxemburgo	1958-1960	13 años	67,5	25,5	5,5	>
Estados Unidos	1962-1963	12 años	>	99,5		>
Francia (cf.)	1962-1963	12 años	55,5	21,7	22	>

Como se ve, la parte de la enseñanza larga era muy reducida en la RFA, en los Países Bajos, en Luxemburgo y en Francia. En Bélgica y en Italia, la reagrupación de los alumnos de la enseñanza larga y la enseñanza corta se explica por la existencia de "escuelas medias de Estado", especies de CES (colegios de enseñanza secundaria) reservadas a los niños de 11 a 14 años; la división se realiza a la salida del último año de esta escuela que corresponde al final de la escolaridad obligatoria.

En cuanto al 99,5% de Estados Unidos, tampoco debe crear ninguna ilusión; se explica por las formas de realización específicas que adopta en ese país la escuela de clase. La existencia de estructuras jurídicas e institucionales idénticas no implica que no existan también en Estados Unidos, 9 dos tipos de escolaridad bien diferenciados. Simplemente, sus formas institucionales son diferentes.

9. La reforma de la enseñanza, realizada en Estados Unidos en los años que siguieron a la primera guerra mundial, instituyó un sistema de escuela *progresiva*: escuela cuyas secciones estaban completamente unificadas, donde los niños entraban todos a la misma edad y donde el paso de una clase a otra se realizaba automáticamente sin bifurcación ni repetición (de esta manera los alumnos de la misma edad se encuentran necesariamente en el mismo lugar en el aparato escolar). Ese sistema, muy criticado, sobre todo en los últimos quince años, presentaba, de acuerdo con la moda norteamericana, la apariencia absoluta de la democracia: mostráramos en un estudio ulterior cómo a través de las sucesivas disposiciones (en particular la aparición de las opciones que permiten al alumno escoger entre diversos tipos de enseñanza), dicho sistema realiza a su manera la escisión de las dos redes de escolarización característica de toda escuela capitalista.

LA ESCUELA DIVIDIDA

V. LA PROLONGACIÓN DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Contrariamente a una idea muy extendida debido a que es oficialmente impuesta, la prolongación de la escolaridad obligatoria no modifica en nada las formas de esta división; más bien las agrava. Presentada como requisito para una elevación general del nivel de cultura y de formación profesional, como un medio de realizar la igualdad progresiva de las condiciones de acceso a la Enseñanza (con E mayúscula), la prolongación de la escolaridad obligatoria se traduce, de hecho, en una prolongación de la escolaridad corta, que no por ello se convierte en larga.

La prolongación de la escolaridad obligatoria es en todos los casos la prolongación de la escolaridad primaria

La operación es simple: consiste en introducir, en reintroducir o en mantener en el aparato escolar a los individuos que anteriormente estaban excluidos o ya habían salido. Los efectos que produce esta operación no conciernen de hecho más que a aquellos para los que la escolaridad era realmente una obligación (no para los otros, para los cuales era un derecho...): los hijos de las clases explotadas; nunca los de la burguesía.

Instituida en 1882 por la ley Ferry, en un momento en el que los liceos funcionaban ya a plena capacidad, la obligación escolar no afectó más que a la instrucción primaria. Su prolongación de un año en 1936 no determinó modificaciones en el aparato escolar más que en el nivel de la enseñanza primaria: creación de un "curso superior", de "clases de escolaridad prolongada" (*sic*), de "clases de fin de estudios primarios".

Acercas de la finalidad de estas últimas, una instrucción oficial del 20 de septiembre de 1938 (firmada por Jean Zay) dispuso cualquier posible equívoco: la clase de fin de estudios debe asegurar "más que todas las clases de la escuela pública, una preparación directa para la vida. Prepara al niño para todos los deberes generales del hombre. Lo prepara para vivir de manera útil a sí mismo y a los demás en el medio en el que ha crecido. De allí el doble carácter de la cultura que ofrece, al mismo tiempo ampliamente humana y práctica. La cultura general es la misma para todos los niños en Francia. La cultura práctica adquiere una coloración diferente según los medios, rural o urbano, industrial o agrícola, e inclusive según las regiones. Se desea que esta clase arraigue con mayor fuerza al joven en su medio originario. De un extremo al otro de la escolaridad primaria, la enseñanza debe conservar un carácter concreto".

"Arraigar con mayor fuerza al joven en su medio originario": este es, de hecho, el objetivo reconocido; se trata de dar una educación completa que se baste a sí misma, y no de preparar el paso a otro tipo de enseñanza; se trata de retener, en el aparato escolar, a una masa de peones (y de mano

de obra) que la industria ya no puede usar de manera inmediata (antes pudo hacerlo: cf. el trabajo de los niños en el siglo XIX), reforzando su encadenamiento ideológico a través del "arraigo" en su medio originario."

Ligada en parte a los desarrollos de las fuerzas productivas y al aumento general de la edad del empleo en la industria, la escolarización obligatoria y su prolongación tienen, entre otras funciones, la de resorber una parte del ejército industrial de reserva fijándola en el aparato escolar: en este aspecto, la prolongación de la escolaridad obligatoria es, en cierta forma, la *dispensa del obrero*.*

La más reciente prolongación (la de 1959, aplicable en 1967) parece escapar a esta ley: se declara querer aprovechar la prolongación de la escolaridad de 14 a 16 años para abrir, a todos los niños, el primer ciclo de la enseñanza del *segundo grado*. (Reforma Fouchet).

Es cierto que este alargamiento de la escolaridad obligatoria ha afectado, *formalmente*, las estructuras *institucionales* del segundo grado: creación del ciclo de observación de 11 a 13 años y desaparición progresiva de las clases de fin de estudios. Pero no es menos cierto que esta reforma también va acompañada en el plano institucional de la creación, en el seno mismo del segundo grado, por un *ciclo terminal*: el segundo ciclo corto y las secciones de educación profesional (SEP), instituciones especialmente creadas para drenar, por las horadaciones practicadas en una enseñanza corta, el flujo de los individuos mantenidos por la ley en el aparato escolar.

En los hechos, la prolongación de la escolaridad de los jóvenes de 14 años en 1967-1968 se ha traducido de la siguiente manera:¹⁰

- solamente el 52,1% de los jóvenes de 14 años fueron escolarizados en el primer ciclo del segundo grado, con la persistencia de una tasa elevada de repeticiones y de numerosas salidas constatadas en el transcurso del ciclo;
 - los efectivos del primer ciclo crecieron, pero este crecimiento se refería esencialmente a las clases de transición y a las clases prácticas (+ 110 000, es decir, un crecimiento del orden del 65%);
 - las secciones de educación profesional duplicaron sus efectivos;
 - las derogaciones de aprendizaje aumentaron notablemente;
 - los efectivos de los CET crecieron poco en tres años (+ 10 000).
- Al mismo tiempo, los efectivos del segundo ciclo largo (clásico y moderno) presentaban desde 1966-1967 una clara regresión, como lo mues-

* En el original, *surst*: dispensa. Es el permiso especial concedido a algunos jóvenes en Francia para que aplacen su incorporación al servicio militar hasta terminar sus estudios. [T.]

10. Fuentes: *Rapports du Conseil économique*, en *Journal officiel*, 24 de julio de 1969.

CUADRO 8. Evolución de los efectivos de alumnos en los diferentes ciclos

		58-59	59-60	60-61	61-62	62-63	63-64	64-65	65-66	66-67	67-68	68-69
Primer ciclo	pública y privada	1 174	1 311	1 455	1 601	1 721	1 775	1 815	1 904	1 977	2 140	2 390
Segundo ciclo corto	pública y privada	330	364	383	398	468	496	528	561	574	607*	660*
Segundo ciclo largo	Clásico y moderno	269	299	331	376	440	491	531	563	579	527	493
	Técnico	71	82	91	103	129	157	183	200	206	250	261
Técnico + Clásico moderno		340	381	422	479	569	648	914	763	785	777	754

* No se incluyen las secciones de educación profesional de tiempo completo efectivo 1967-1968, 24 000; 1968-1969, 38 000.

tra el cuadro 8, extraído de los *Tableaux de l'Education Nationale* (edición de 1969, p. 407).

En otros términos, la decisión de 1959 y la reforma que siguió, no han modificado para nada, en los hechos, la división anterior: una vez más, la prolongación de la escolaridad obligatoria ha consistido en mantener durante un tiempo mayor y en lugares determinados, especialmente adaptados para ese efecto, a los niños que antaño eran desescolarizados antes.

El alargamiento de la escolaridad obligatoria es solamente el alargamiento de la escolaridad corta: la división de las masas escolarizadas subsiste y lo mismo ocurre con su volumen relativo.

LO QUE QUEREMOS DEMOSTRAR

Mediante una serie de aproximaciones, hemos puesto en evidencia un hecho bruto y brutal: la división de los efectivos escolares en dos grandes masas correspondientes a dos tipos de escolarización (75% — 25%).

Ese hecho es un hecho. Hay que explicarlo. Lo explicaremos estableciendo otro hecho, disimulado bajo el primero, un hecho que desmiente la ilusión ideológica de la unidad de la escuela y su consecuencia: la ilusión de que todos los alumnos son escolarizados en *una sola y misma escuela*, abandonada a mitad de camino por el 75% y seguida hasta el final por el 25%, en función de sus "aptitudes" o de los recursos de sus familias.

Demostraremos que, lejos de ser "desigualmente" escolarizadas en *una sola y misma escuela*, esas dos grandes masas son en realidad repartidas en *dos ramificaciones escolares totalmente separadas*.

Estableceremos que esas dos ramificaciones son:

- herméticas;
- heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación en las que esos contenidos se realizan;
- opuestas por lo que se ha llamado su "finalidad". En claro, conducen a puestos tendencialmente antagónicos de la división social del trabajo;
- heterogéneas por su reclutamiento; se dirigen masivamente a clases sociales antagónicas.

Esas dos ramificaciones las denominaremos de ahora en adelante *redes de escolarización*.

Para clarificar la exposición, formularemos enseguida las proposiciones fundamentales que demostraremos en el curso de nuestro trabajo:

1. Existe una red de escolarización que denominaremos red secundaria superior (red SS).
2. Existe una red de escolarización que denominaremos primaria profesional (red PP).
3. No existe una tercera red.
4. Esas dos redes constituyen, por las relaciones que las definen, el aparato escolar capitalista. Este aparato es un aparato *ideológico* del Estado capitalista.
5. Como tal, este aparato *contribuye, en cuanto a la parte que le concierne, a reproducir* las relaciones de producción capitalistas, es decir, en definitiva, la división de la sociedad en clases, en provecho de la clase dominante.

