



## La escuela capitalista

### Dos Redes: Dos Tipos de Prácticas Escolares

De las Diferencias Sistemáticas las dos redes de escolarización cuya existencia material hemos demostrado no se reducen a dos pasillos paralelos de longitud desigual que reciben a los niños provenientes de las clases sociales antagónicas. La distinción de las dos redes se realiza, concretamente en las prácticas escolares cotidianas; adopta entonces la forma de diferencias sistemáticas. Para formarse una idea, basta poner los pies en un CES y comparar los reglamentos de las clases llamadas "normales" con los de las clases de transición y las terminales prácticas. Entonces, las diferencias saltan a la vista. La separación de las dos redes está materialmente inscrita en todas partes; se lee hasta en la disposición y decorado de los locales, así como en la vida cotidiana del establecimiento.

Las clases de transición y las terminales prácticas están materialmente separadas de las demás: colocadas en los anexos, en edificios aparte, al fondo de un corredor, en un piso determinado, esas clases, sus alumnos y sus maestros son objeto, la mayoría de las veces, de un ostracismo notable por parte de la administración, de los maestros y de alumnos de las clases "normales". Mientras que estas últimas están a cargo de "profesores" (uno por materia), un institutor asume él solo la responsabilidad de cada una de las primeras clases y asegura, como en la escuela primaria, la enseñanza de todas las materias, incluida la gimnasia. Los alumnos de las clases "normales" cambian de salón de acuerdo con las diferentes materias, mientras que las transiciones y terminales están consignadas, como en la escuela primaria, a un único salón, "su salón, donde pueden hacer todo lo que quieran."

Estos salones difieren, en su aspecto exterior, de los demás del CES: recuerdan el decorado de algunas escuelas maternas: los muros están recubiertos de decoraciones, papeles de todos colores, dibujos realizados por los alumnos. Las mesas y los muebles están llenos de objetos recogidos o fabricados por los alumnos. El empleo del tiempo es sólo indicativo y dejado por entero en manos de maestros y alumnos. Estos últimos disponen con frecuencia de un patio de recreo especial aislado de los otros, pocas veces son admitidos en el internado y toman sus alimentos ya sea en lugares especiales o, cuando éstos no existen, en un segundo turno especialmente organizado para ellos.

Mientras que el "trabajo escolar" de los alumnos de las clases "normales" es sancionado y controlado por la administración mediante expedientes y cuadernos de calificaciones, esto no ocurre en transición o en terminal práctica: la libreta de notas no existe. Los alumnos de estas clases no tienen libros, sino únicamente cuadernos. Allí no se enseñan matemáticas o literatura, sino cálculo, dictados y vocabulario. Notable diferencia respecto de las clases "normales": las clases de transición y de terminal práctica no están sujetas a ningún programa. Estos "favores especiales" de los que gozan estas clases se deben, de acuerdo con lo declarado por una directora, al hecho de que "sus alumnos no son como los otros". En cuanto a los maestros de transición, "no forman parte del mismo mundo que nosotros", nos dijo, sin sonreír, un "profesor" de un CES de una gran ciudad del norte. Como se ve, la fachada democrática del CES "que se propone unificar en un tronco común -el mismo para todos- lo que antaño estaba separado (sextos de liceo y clases de fin de estudios primarios), disimula algunas pequeñas diferencias que se desprenden, en el caso que acabamos de examinar, de la pura y simple segregación. El CES no reúne a los alumnos de los diferentes sextos más que para dividirlos mejor, de la manera más visible. Esas diferencias de "trato" reservadas a los alumnos de las dos redes no se refieren solamente a las secciones extremas (clásico-transición); se presentan también en todas las prácticas escolares, en todos los niveles: las prácticas escolares en vigor en la red primaria profesional difieren sistemáticamente de las prácticas que rigen en la SS. Los alumnos no son sometidos al mismo trato en ambas redes. Esas diferencias se organizan de manera sistemática alrededor de cuatro oposiciones principales.

1. La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).
2. Las prácticas escolares de la PP son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de la SS son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas.
3. Mientras la red PP tiende ante todo a "ocupar", a "cuidar" a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red SS funciona en base a la emulación y a la selección individual. En tanto que la red PP coloca en primer plano la observación de lo "concreto" a través de la "lección de cosas", la red SS reposa en el culto del libro y de la abstracción.



#### 4. La red primaria-profesional está dominada por su base y la red secundaria superior por su fin.

A pesar de los nuevos elementos que se le han añadido a través de las diversas reformas, la red primaria-profesional permanece masivamente dominada en su contenido y en las modalidades de su administración por los principios que rigen -hoy como ayer- la enseñanza primaria francesa. Sus elementos "secundarios" y "superiores" (clases de fin de estudios primarios, sección de transición, terminal práctica, SEP, CET) no son más que la ocasión para revisar, profundizar, consolidar, repetir, machacar, los conocimientos adquiridos en la escuela primaria. Al contrario de la enseñanza secundaria de la red SS, que rompe, desde el sexto, con el estilo de organización y de concepción de la enseñanza primaria (introducción de nuevas materias, multiplicación de los profesores...), los elementos secundarios y superiores del aparato PP no hacen más que reproducir y redoblar el elemento primario. En última instancia, puede decirse que lo característico de esta red es distribuir a los individuos de las clases populares en lugares definidos de la división social del trabajo, ofreciéndoles como único instrumental la formación escolar elemental, lo que los textos oficiales llaman "el pequeño tesoro de ideas estrictamente necesarias."

Aquello que evidentemente es válido para las clases de fin de estudios primarios y las terminales prácticas, vale igualmente para los colegios de enseñanza técnica, las grandes escuelas de la red primaria-profesional. Al sustraer a los aprendices más favorecidos, durante el tiempo del aprendizaje, de la explotación directa del patronato, al asegurar mayores facilidades de colocación que los demás elementos de la red y, sobre todo, al preparar en principio a sus alumnos para ocupar puestos de obreros calificados, los CET proporcionan a los futuros obreros garantías de empleo y de calificación superiores a las ofrecidas por los otros elementos de la red (estos últimos hacen entrar a los aprendices más pronto a la producción, con un nivel de calificación menor, si no es que nulo). En estas condiciones, se comprende por qué los sindicatos obreros militan en favor de la multiplicación de los CET (CET para todos) que representan en la actualidad, para los hijos del proletariado, un medio eficaz de protegerse contra la degradación de las condiciones de existencia y de trabajo de la clase obrera, que provocan el crecimiento del desempleo y la tendencia a la descalificación propia del capitalismo monopolista. Si bien constituye su elemento "superior", el CET permanece bajo el dominio del nivel PP; no escapa a él: la "gran escuela" de la red primaria-profesional está presidida por el elemento primario, del que no es sino una prolongación. Prueba de esto es su "enseñanza general" pegamento que otorga su unidad al conjunto de la red, la "enseñanza general" de los CET es radicalmente distinta de la formación cultural-científica de la red SS. Su concepción de conjunto, las modalidades de su administración y sus contenidos, están directamente sometidos a las prácticas escolares en vigor en el elemento primario. En primer lugar su concepción. Se trata de una educación a la vez total y limitada: total porque pretende ser no sólo técnica, sino también intelectual, moral, cívica y social; la enseñanza de la moral está explícitamente prevista por las instrucciones oficiales: "Debe ser (la moral) labor de todos los maestros, cualquiera que sea su especialidad..." "Hay que proporcionar al adolescente buenos hábitos, un juicio sólido, hacerle amar el bien y practicarlo, ayudarlo a definir sus tendencias profundas, a dirigir las, a encontrar mediante la acción su equilibrio moral interno."

Total en la medida en que pretende no descuidar ningún aspecto de la formación general del hombre y del ciudadano, esta educación continúa limitada en sus objetivos: no se aprenderá más que lo estrictamente necesario: "Los programas de los CET están adaptados a los caracteres y a las necesidades de los alumnos de esos establecimientos." Las enseñanzas "deben ser simples y esforzarse por permanecer al alcance de sus auditorios, por encontrar su interés en la realidad concreta." Las consideraciones de utilidad y de rentabilidad pasan al primer plano: "Mantener de manera permanente el contacto entre la escuela y la fábrica". "Los maestros se esforzarán por enlazar y adaptar lo más posible su enseñanza al oficio." La enseñanza de las "ciencias" "se limita a la adquisición de algunas nociones fundamentales poco numerosas, pero de gran importancia en cuanto a la multiplicidad de sus consecuencias prácticas." "Desarrollar la inteligencia, aprender a expresarse oralmente o por escrito, estos son los objetivos de la enseñanza francesa." "Hay razón para ser prudente y modesto: nuestros alumnos no son, ni pueden ser, latinistas, y, con ellos no se podría desarrollar verdaderamente la gramática histórica..." "Nuestros alumnos rara vez tendrán que componer sesudas disertaciones, pero sí tendrán que escribir cartas, llenar fichas, constituir expedientes, hacer reclamaciones, redactar informes." En segundo lugar, su contenido. Lo esencial de la enseñanza constituye, de hecho, una revisión de los rudimentos inculcados en la escuela primaria: así ocurre con el programa de matemáticas de los CET, que diluye en tres años la revisión práctica de las nociones de geometría y de aritmética:

Primer año: "Es indispensable asegurarse de que los alumnos conozcan perfectamente el mecanismo de las operaciones estudiadas en la escuela primaria. Pero esta revisión no retendría durante mucho tiempo la



atención de los jóvenes aprendices si no estuviese ilustrada por los problemas simples que plantea desde el principio del aprendizaje, la realización de los trabajos de dibujo y de taller.”

Segundo año: "De esta manera, una vez más, es indispensable revisar el mecanismo de las operaciones. Se apreciará que el programa de geometría retoma una parte de los problemas estudiados en el curso de primer año."

Tercer año: "Para algunos de estos problemas, ya se ha dado una respuesta en primero y segundo años: pero ha sido preciso esperar este último año para proporcionar una explicación satisfactoria. De esta manera se explica la distribución de algunos elementos del programa." Recordemos que esas famosas "nociones" de geometría y de aritmética no son elementos que permitan, a partir de ellos, desarrollar y acrecentar los conocimientos científicos ulteriores en dichas materias; constituyen más bien jirones autónomos de geometría y de aritmética, de ninguna manera generadores de - otros conocimientos; se trata más bien, de una destreza estrechamente limitada, válida para sí misma y para sus aplicaciones prácticas (medidas de longitud, de superficies, de volúmenes, sumas, restas, multiplicaciones ... ).

Lo mismo ocurre con la enseñanza del francés, que se descompone, como en la primaria, de acuerdo con las siguientes unidades: ortografía, gramática, vocabulario, lectura, recitación, elocución y redacción. (Sobre la enseñanza del francés en la red PP, véase más adelante un desarrollo más amplio.) Pero, sobre todo, la pedagogía en vigor es la que atestigüa más claramente la pertenencia de hecho de la enseñanza de los CET a la enseñanza primaria. Como al maestro de primaria, corresponde al profesor de enseñanza general (PEG, quien por otra parte es frecuentemente un antiguo maestro de primaria) impartir la enseñanza de muchas materias heterogéneas (francés, historia, geografía, moral, instrucción cívica, legislación del trabajo, higiene, para el PEG de letras; matemáticas, física, química, ciencias naturales, para el PEG de ciencias).

Por el contrario, la red SS está dominada por su fin: la enseñanza superior (facultades, grandes escuelas) para la cual prepara. La enseñanza de las secciones modernas de los liceos y de los CES no es válida para sí misma: tiende a conservar, a través de todas sus transformaciones, la antigua función de los liceos: seleccionar y marcar a aquellos que serán aptos para ingresar a las grandes escuelas y a las facultades, y prepararlos para ello. Esta enseñanza tiende en su totalidad hacia un fin que le resulta aparentemente externo. Allí se prepara el bachillerato desde sexto y el bachillerato no es otra cosa más que un boleto de entrada para el superior. Por otra parte, en los liceos se encuentran las clases preparatorias a las grandes escuelas. No es que todos los alumnos que ingresan en sexto tengan en sus portafolios el salvoconducto de doctor, pero sólo los que entran en sexto pueden tenerlo. Las prácticas escolares en vigor en esa red marcan una franca ruptura con las prácticas de la primaria: no tienen nada en común con ellas. Estas prácticas son un anticipo de, las prácticas escolares del superior, de las cuales son la propedéutica, la "lengua francesa" no es más que una lengua entre otras cuyo conjunto constituye "las letras". Las enseñanzas de "composición francesa", de disertación francesa y filosófica en los liceos no tienen como función prolongar la enseñanza, de la ortografía, la gramática y la redacción, sino al contrario, cortar con ellas en beneficio de una preparación para los ejercicios de la enseñanza superior. La práctica de la redacción en el primer ciclo no tiene sentido más que como preparación para la disertación. Pero la disertación del segundo ciclo largo es la llave que permite tanto entrar al superior como salir de él: una disertación de agregación no es más que una disertación de bachillerato lograda. Los candidatos a la agregación de letras y de historia lo saben bien y por eso utilizan, para prepararla, los manuales de secundaria.

En cuanto a los criterios utilizados para medir el valor escolar en el SS, son los mismos mediante los cuales los jurados de agregación reconocerán a los estudiantes "brillantes" y "distinguidos", las demostraciones "elegantes" y "magistrales", y distinguirán el "buen gusto" del malo. Esos fenómenos empiezan a ser bien conocidos: sobre este tema, remitimos a los análisis de Bourdieu y de Passeron, ejemplares, pero que tienen el error, repitémoslo, de aplicar al conjunto del aparato escolar, al que identifican con abuso con la red SS.

Tomaremos otro ejemplo que nos mostrará que las prácticas escolares, aparentemente con el mismo contenido, funcionan, en la PP y en la SS, en sentido inverso: para la red PP está reservado el cálculo, mientras que las matemáticas son enseñadas en la red SS. Las formas de ejercicios escolares que corresponden a esas dos enseñanzas son completamente distintas: el problema no prolonga el ejercicio de cálculo, ni la disertación prolonga la redacción de la PP. Un ejercicio está constituido por un enunciado corto que por lo general consta de una sola pregunta. Un problema consta de varias preguntas: su enunciado puede llenar varias páginas impresas (Cf. los problemas de agregación y de concurso general). Existe entonces un carácter obligado de competencia en el problema: según el alumno "llegue" más o menos lejos, será mejor o peor calificado. El grado de avance en la resolución de las diversas preguntas es, por otra parte, prácticamente el único criterio para



determinar la calificación (en consecuencia, la clasificación) porque, salvo casos excepcionales, no pueden darse respuestas falsas a las diversas preguntas del problema: o se sabe resolverlas o no se sabe. En cuanto a los criterios utilizados para medir el valor escolar en el SS, son los mismos mediante los cuales los jurados de agregación reconocerán a los estudiantes "brillantes" y "distinguidos", las demostraciones "elegantes" y "magistrales", y distinguirán el "buen gusto" del malo. Esos fenómenos empiezan a ser bien conocidos: sobre este tema, remitimos a los análisis de Bourdieu y de Passeron, ejemplares, pero que tienen el error, repitámoslo, de aplicar al conjunto del aparato escolar, al que identifican con abuso con la red SS.

Por el contrario, ese carácter de carrera de obstáculos está absolutamente excluido en el ejercicio. El ejercicio, como la pregunta de problema, se caracteriza por una respuesta única. Sin embargo, no por ello hay que pensar que el ejercicio es el equivalente a una pregunta aislada de un problema. A las preguntas del problema corresponden por lo general muchas soluciones que conducen a una respuesta única; lo que permite clasificar los deberes, y las soluciones pueden ser más o menos elegantes, más o menos rápidas, más o menos generales. El ejercicio, al contrario, reviste un carácter de prueba, de todo o nada, que hace que el único criterio de calificación sea la justeza de la solución. En última instancia, la noción de calificación no tiene sentido alguno para un ejercicio, puesto que no puede ser más que, 10/10 o 0. La "redacción" apenas interviene en el ejercicio escolar que es el ejercicio de cálculo. Se trata simplemente de enunciar la operación o el teorema del que el ejercicio constituye una ilustración directa. Al contrario, la solución de una pregunta de problema necesita un razonamiento dialéctico, y por lo tanto, se pide que aclare todas las agudezas. Aunque, en general, un alumno adivine la solución, se le pide enseguida que construya un razonamiento, simulación de lo que se supone le condujo a la conclusión. Aunque nadie haya "encontrado" algo al examinar las consecuencias lógicas de hipótesis de base, se pide al alumno "reconstruir el razonamiento", es decir, de hecho, se le pide un ejercicio de lógica suplementario. El enunciado de un ejercicio no dice nada más de lo que dice. En cambio, para hacer un problema, hay que saber leer tras el enunciado aparente un enunciado real ("hilo conductor", "idea directriz") que hace que el problema no sea una serie de preguntas independientes sino un conjunto de razonamientos que ajustan los unos en los otros. Los buenos alumnos son aquellos que al leer el enunciado saben, antes incluso de haber resuelto cada pregunta, cuál es la línea general que rige el problema. Para ello hay que saber referir las palabras importantes de un enunciado, es decir, que hay que saber leer de la misma manera en que se lee un texto clásico en explicación de texto. Esta es la razón por la que hay que ser un buen alumno en "letras" para serlo en matemáticas. La unión entre disertación y problema evidentemente se acentúa aún más por el ejercicio suplementario que constituye la redacción de un problema. Se redacta más o menos bien según se tenga una pluma más o menos buena. Mientras que el ejercicio no enseña nada (no es más que una prueba) al que lo hace, el problema tiene un valor formativo. En general, en los problemas se tratan temas "fuera de programa", es decir, de hecho, temas del nivel inmediatamente superior. Esto es bien sabido por las personas que tienen que fabricar enunciados de problemas. Aquí aparece el hecho de la enseñanza SS como enseñanza "que apunta hacia arriba" (una enseñanza preparatoria. De allí esos magníficos alumnos de matemáticas elementales que ya saben el programa de matemática superiores por haberlo realizado en forma de problemas.

Este hecho resulta particularmente claro en el dominio de las ciencias debido a la existencia de un programa que está hecho no para ser cumplido, sino para ser rebasado. Se aparenta dividir temporalmente el modo de adquisición de los conocimientos científicos para permitir a algunos adelantar más. Inútil decir que un maestro no sólo no rebasa el programa, sino que queda plenamente satisfecho si puede cumplir la mitad.

### **Gradación y repetición.**

Los programas de la red SS se definen por su continuidad y su gradación encajan los unos en los otros: de sexto a terminal, el saber -supuestamente enciclopédico - está dividido en trozos ajustados y dispuestos de tal manera que se presentan en forma de una serie de secuencias necesarias. La secuencia es irreversible en cualquiera de sus elementos: cada elemento no vale por sí mismo, sino por el lugar que ocupa en la secuencia. También aquí, lo que domina es el fin. En geografía, el estudio de Francia no tiene sentido más que en tanto es la culminación de una serie que sucesivamente ha tratado del mundo menos Europa y después de Europa menos Francia. La enseñanza de la historia está basada en la cronología: no se puede abordar decentemente la época contemporánea más que al final del ciclo; todo el mundo sabe que la Francia de la actualidad no puede ser explicada realmente más que a partir de Vercingétorix, Clovis, Carlomagno, Luis XIV. Siendo estos últimos los herederos de Egipto, Grecia y Roma, la sucesión de los ministerios burgueses de la III República pasa por las pirámides, el Partenón, el plano del Foro y la batalla de Marignan. En la red secundaria superior, quien no conoce el Egipto de los faraones se considera que no comprende nada acerca de las causas de la guerra de 1914 (el atentado de Sarajevo, como todos saben).



Lo mismo en literatura, donde la periodización en siglos (Edad Media, siglos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX) forma el esqueleto de los programas. Por otra parte, esta periodización constituye el principio de la especialización de las cátedras de literatura francesa en la enseñanza superior: especialista. El mismo fenómeno se reproduce en letras: los programas se presentan de golpe como un mínimo que debe ser inmediatamente completado por las lecturas en casa, la curiosidad personal, el gusto por las cuestiones culturales, el pasado, etc. del medioevo, del dieciséis, del dieciocho. Cada siglo forma un todo homogéneo, pero no tiene sentido más que en función de aquellos que lo preceden y siguen: de allí la necesidad de reservar a los autores modernos (Malraux, Camus, Sartre y Saint-Exupéry), que también son clásicos, para el final del ciclo, en la clase terminal. Sin embargo, la literatura de la Edad Media puede ser enseñada en tercero. A cada siglo, a cada autor, se le divide a su vez en segmentos cuyo conjunto se presenta como una serie progresiva y necesaria: El Cid debe preceder a Poliecto, las suplicantes, Ifigenia, Fedra. El misántropo implica el conocimiento previo de El enfermo imaginario, de El burgués gentilhomme y de Las mujeres sabias. Es obvio también que el estudio del latín es una condición necesaria para el estudio del griego y que no puede enseñarse filosofía más que sobre la base del francés. En ningún caso puede precederlo. La enseñanza de las lenguas es presidida por el mismo principio: existen lenguas primarias y lenguas secundarias. No son lo mismo: el conocimiento del inglés debe preceder al del ruso o al del italiano. Es obvio que la serie de esos programas, al igual que los grados de su gradación, son totalmente arbitrarios. Su orden no está presidido por ninguna necesidad científica o pedagógica. Sería perfectamente posible enseñar Camus antes que Corneille, el ruso antes que el inglés y el siglo XX antes que la Edad Media. ¿Por qué en la escuela la lengua griega va después de la lengua latina a pesar de que la precede cronológicamente? Pero no hasta decir que este corte es arbitrario o el signo de lo arbitrario cultural. Es preciso ver que esas secuencias no tienen sentido más que en función de la ideología que realizan y de los efectos que se supone producen: entre otros, la ideología burguesa de la historia concebida como una secuencia continua de acontecimientos y de acciones individuales que se desprenden unas de otras.

Ya sea que se trate de la historia del mundo, de Francia o de la literatura, el guión es siempre idéntico: la continuidad prevalece: las revoluciones no son sino accidentes que precipitan únicamente el desarrollo cronológico: la Revolución francesa es un período más cargado de acontecimientos que la Regencia, pero no tanto como el siglo de Luis XIV. En todos los casos, las rupturas son negadas o amortiguadas; en ningún momento resultan visibles la instauración y el desarrollo del modo de producción capitalista. Desde un estricto punto de vista escolar, la existencia de esas series transitivas produce otro efecto; el de mostrar la separación entre las dos redes al oponer, por los lazos de necesidad arbitraria que unen sus eslabones de enseñanza, el saber inculcado en la secundaria superior al inculcado en la primaria-profesional, concebido en torno a la repetición y el machaqueo.

**Baudelot, Chistian. La escuela capitalista, siglo XXI. 2003**