

¿El fin de la meritocracia?

Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social¹

Agnès van Zanten
Observatoire Sociologique du Changement
Sciences-Po Paris/CNRS

La meritocracia es uno de los puntos de apoyo mas centrales de los regimenes democráticos, es decir de regimenes en los cuales se considera que si existen desigualdades ligadas al mantén de posiciones profesionales y sociales mejor remuneradas y mas prestigiosas que otras en razón de su utilidad social, estas desigualdades son legítimas en la medida en que se respetan dos condiciones : una igualdad de oportunidades para obtener las posiciones y una sanción justa del valor de cada individuo por una institución socialmente neutra que es en la mayoría de los casos la escuela. Si nos referimos a este modelo ideal es fácil demostrar que en ningún país y en ningún periodo de la historia reciente se han cumplido perfectamente estos dos requisitos. Múltiples trabajos de investigación han mostrado la desigualdad de oportunidades en relación con el medio familiar y con la calidad de la oferta educativa, así como el carácter socialmente poco neutro de las evaluaciones escolares formales u informales.

¿Si la meritocracia es un mito político, como evocar entonces la posibilidad de un fin de la meritocracia? Una pista posible consiste en mostrar la erosión de las creencias en la meritocracia. Este aspecto es fundamental y será analizado brevemente en este artículo. Sin embargo, el argumento central que deseo desarrollar aquí es que la meritocracia ha tenido una existencia real si la concebimos no solamente desde el punto de vista filosófico, como un instrumento que debería favorecer la eficacia y la justicia, sino también desde un punto de vista mas sociológico como un instrumento que participa de la relación de dominación que ejercen ciertos grupos sociales a través de la escuela. La meritocracia puede ser así vista como un sistema en el cual la escuela y sus agentes poseen una autonomía y un poder importante de imposición de normas sociales y de decisión sobre las trayectorias profesionales y sociales a pesar de su dependencia estructural con relación a las elites sociales. Desde esta perspectiva, es posible distinguir periodos históricos en los cuales el poder de la escuela aparece limitado y periodos en los cuales es elevado.

Mi tesis principal aquí es entonces que el contexto francés, como en otros contextos nacionales pero con ciertas especificidades, la escuela ha tenido una gran influencia sobre la sociedad en el periodo que es frecuentemente calificado de los “treinta años gloriosos” es decir las décadas comprendidas entre 1950 a 1970 y que su poder se ha debilitado en los últimos treinta años de crisis y recomposiciones económicas, sociales y políticas. Tres factores son importantes en la explicación de esta transformación : la evolución del papel de la escuela en la inserción económica de los individuos y en el funcionamiento global de la economía, la evolución de la organización interna de la escuela y de su relación al sistema político y la evolución de la relación de la escuela a las diferentes categorías sociales. Los dos primeros factores son tan importantes como el ultimo pero serán evocados mas rápidamente,

¹ Trabajo presentado en el Seminario Internacional “Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa. Organizado por IIFE/UNESCO, Sede Regional Buenos Aires, noviembre 2006.

ya que el enfoque principal concierne el tercer punto. Es sin embargo importante subrayar que todos estos factores están estrechamente relacionados.

La transformación de la relación con el sistema económico y político

Une doble desvalorización de los títulos escolares

Las evoluciones de la relación entre la escuela y el sistema económico que han contribuido en las últimas décadas a debilitar la meritocracia tal como la he definido son múltiples pero es posible esquematizarlas a través del análisis de dos conjuntos de causas. El primer conjunto comprende por un lado el fin del periodo de expansión de una masa salarial estable dentro de la cual se desarrolló fuertemente un sector terciario ocupado por personas cuyo nivel de diploma y de remuneración les permitía por la misma ocasión integrar una clase media también en expansión y, por otro lado, la explosión y el crecimiento continuo hasta un periodo reciente del número de estudiantes escolarizado en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria general y en el primer ciclo universitario. El resultado de la conjunción de estos dos fenómenos es que si los estudios siguen jugando un papel central en la inserción profesional es de manera más negativa que positiva : el bajo nivel de estudios orienta casi automáticamente hacia empleos de bajo nivel y mucho de ellos precarios mientras que ciertos tipos de diploma de nivel elevado no garantizan el mismo nivel económico y social que aquel obtenido por las generaciones de las treinta gloriosas. Se observa así un doble fenómeno de inflación y de desvalorización de los diplomas que marca una importante brecha generacional con múltiples efectos (Passeron, 1982; Chauvel, 2001; Duru-Bellat, 2006). El poder meritocrático de la escuela se debilita porque las recompensas escolares no rinden las mismas recompensas profesionales y sociales que en el pasado.

A este fenómeno se superpone otro de igual importancia. La escuela, particularmente en Francia, sigue proponiendo una forma genérica de capital cultural escolar que se concretiza en los programas, exámenes y diplomas. El contenido de este capital ha variado relativamente poco desde mediados del siglo veinte en razón de la gran capacidad de auto-reproducción de las instituciones escolares. Paralelamente, sin embargo, el mundo del trabajo se ha transformado profundamente. El desarrollo de una “economía del conocimiento” basada en una organización en redes, en una adaptación flexible a la demanda, en un trabajo por proyectos, en la importancia del liderazgo personal se ha acompañado de la desvalorización del capital cultural escolar genérico y de la valorización de un capital personal que comprende no solamente los elementos explícitos de la cultura escolar, sino también características implícitas que solo procuran algunas instituciones de formación y que se adquieren también fuera de la escuela a través de las interacciones en la familia, de actividades culturales o deportivas, de viajes (Boltanski y Chiapello, 1999 ; Brown y Hesketh, 2004). Se observa así que la componente convencional meritocrática, que caracteriza aun más fuertemente el sistema educativo francés que otros sistemas educativos, se debilita ante el doble poder de los que proveen los empleos : poder de seleccionar entre un número muy elevado de candidatos y poder de sancionar positivamente menos las clasificaciones escolares garantizadas generalmente en Francia por el Estado que cualidades diversas ligadas a las nuevas lógicas manageriales y profesionales (Buechtemann et Verdier, 1999).

La crisis del estado central, de la regla burocrática y de la adhesión normativa

A esta doble desvalorización por el sistema económico de los títulos escolares se agrega una evolución igualmente profunda de la relación de la escuela con el sistema político. Esta evolución implica ella también una serie de transformaciones que he estudiado en uno de mis últimos libros, *Les politiques d'éducation* (van Zanten, 2004), y que es posible resumir en tres puntos. El primero concierne la crisis del estado educativo centralizado. Esta crisis comporta una dimensión política pero también financiera, organizacional y profesional. Desde el punto político se entrecruzan dos procesos. Por un lado un proceso voluntario de descentralización de la acción educativa a través de cuatro movimientos diferentes : la desconcentración en dirección de autoridades educativas locales (los Rectorados y las Inspecciones Académicas), la descentralización territorial en dirección de los diferentes niveles de decisión política (las regiones, los departamentos y las municipalidades), la mas grande autonomía de las escuelas y la implementación de políticas educativas territoriales. La conjunción no coordinada de estos procesos contribuye fuertemente a la opacidad y a la confusión que reinan sobre la dirección de la acción educativa local. La dificultad a determinar quien es responsable de que y la casi imposibilidad de hacer emerger un coordinador único debilita la legitimidad de la acción del Estado al mismo tiempo que su eficacia (van Zanten, 2006a). Además estos procesos se desarrollan al mismo tiempo que el poder del Estado central se encuentra amenazado por las nuevas presiones que ejercen agencias supranacionales como la Unión Europea o redes internacionales como las universidades del proceso de Bolonia, que imponen a través de los modelos de formación a lo largo de la vida o de un sistema común de enseñanza superior, nuevos modelos educativos.

El estado educativo central, que se construyó como un verdadero imperio al interior del Estado francés, se encuentra tanto mas afectado por estos cambios, que se trate de cambios voluntarios o que se imponen a el, que se encuentra debilitado en su capacidad de acción por dos factores. El primero es un factor financiero. La expansión del sistema educativo en los últimos años ha acarreado gastos muy importantes y aunque, contrariamente a muchos países, el presupuesto de la educación no ha sido reducido de manera dramática, se han operado desplazamientos importantes del presupuesto del nivel nacional al nivel local. A esto hay que agregar un factor estrechamente relacionado con los dos puntos siguientes que van a ser evocados, es decir una capacidad reducida de acción de los agentes de nivel central por déficit de competencias para implementar nuevas formas de regulación que integren las dinámicas locales. No existe así ningún estudio ministerial que permita analizar los impactos de la descentralización sobre la eficacia y la equidad del sistema educativo. Esta falta de capacidad es debida a la vez a la falta de voluntad política para desarrollar los instrumentos adecuados, a la poca formación que reciben los agentes del Estado cuya competencia, a pesar de las profundas transformaciones del sistema educativo, sigue siendo definida por un alto nivel de formación inicial y por la experiencia profesional en el área de la educación sin hacer intervenir una formación continuada consecuente, así como a la dificultad a movilizar los actores de la base a través de una retórica política y administrativa que ha sido poco alterada a pesar de estos mismos cambios.

Esta falta de competencia de los agentes a nivel central aparece particularmente problemática si se pone en relación con las importantes transformaciones que se han introducido en la regulación de la actividad de las escuelas y de los profesores. Los diferentes procesos de descentralización han en efecto introducido nuevas formas de regulación post-burocráticas (Duran, 1999) que se superponen sin substituirse a las formas burocráticas anteriores. Así, aunque se mantienen un currículo central y una regla única de asignación de los alumnos a las

escuelas según su lugar de residencia, se les pide a estas últimas que desarrollen proyectos originales. La evaluación externa de los aprendizajes es todavía embrionaria, pero el Estado obliga a los actores locales, incluyendo a los alumnos, a firmar contratos de resultado. El trabajo en asociación con otros actores educativos no escolares, el trabajo en redes entre escuelas y en equipo al interior de las escuelas es impulsado fuertemente a nivel discursivo y sin embargo son las reglas burocráticas que se mantienen en la gestión cotidiana de los agentes y de las escuelas. Esta “esquizofrenia organizacional” es tanto más mal resentida por los actores de la base que las autoridades educativas centrales y locales son generalmente, por razones financieras, por falta de personal pero también por falta de una armadura conceptual e instrumental suficientemente desarrollada, incapaces de apoyarlos y les delegan la inmensa labor de reconstituir la coherencia a nivel local.

El antiguo sistema de regulación se basaba sobre la regla burocrática pero también sobre la adhesión normativa de los agentes del sistema desde los responsables del ministerio de educación hasta cada profesor en la clase. Ahora bien esta dimensión también se ha debilitado en gran medida por una serie de causas convergentes. Entre ellas podemos citar la elevación del origen social de los agentes, sobretodo de los profesores, que no ven en la elección de la profesión de docente una promoción social sino una seguridad laboral y muchas veces una desvalorización social. Es sin embargo importante también señalar las evoluciones de las instituciones de formación. Mientras que las antiguas Escuelas Normales han sido frecuentemente calificadas de “instituciones totales” ya que aportaban no solo una formación intelectual sino una socialización total que producía una fusión entre las aspiraciones personales y las expectativas institucionales, los institutos de formación de profesores actuales, destrutturados por múltiples reformas, tienen poca influencia sobre los valores de los jóvenes docentes. A esto hay que agregar que estos jóvenes docentes están también muchos menos encuadrados que en el pasado por los sindicatos a los cuales adhieren en mucha menor proporción, de manera puntual y con objetivos mucho más instrumentales en términos de carrera que políticos. Además, como lo he mostrado en el libro escrito con Patrick Rayou (Rayou y van Zanten, 2004), estos “nuevos profesores” creen mucho menos que sus predecesores en la capacidad a regular el sistema educativo de manera centralizada y estandarizada y su punto de vista pesa cada vez más en un mundo profesional en plena renovación (40 % del cuerpo profesoral habrá sido renovado entre 2000 y 2010).

Todos estos factores profesionales, organizacionales y políticos contribuyen a limitar la capacidad de la escuela a imponer un modelo autónomo y coherente ante diferentes grupos exteriores que se trate de los políticos a nivel nacional y local, de las empresas o de los padres. Esto contribuye de manera indirecta pero masiva y profunda a limitar su capacidad a hacer de la meritocracia, sancionada por los agentes escolares, el principio central de distribución de recursos y de legitimación del modo de distribución en la sociedad francesa actual.

La transformación de la relación con el sistema social

La relación con las clases bajas o los efectos paradójicos de la masificación

En este artículo mi intención es sin embargo focalizarme de manera más importante sobre el impacto de las evoluciones de la relación de la escuela con las diferentes clases sociales, evocando primeramente los efectos paradójicos de la masificación en dirección de las clases bajas. Mi argumento será simple: la masificación ha contribuido a invertir la relación de poder

entre la escuela y la sociedad ya que implica un debilitamiento de los mecanismos institucionales que permitieron a la escuela durante varias décadas de imponer su supremacía. En ese sentido es importante subrayar que el triunfo de la escuela, aun en el marco de un modelo tan coherente como lo fue el de la escuela primaria de la Tercera Republica, no fue inmediato. Numerosos estudios históricos sobre la generalización de la escolarización primaria en Francia han mostrado que a pesar de la importante armadura política y administrativa del sistema educativo primario que se construyó a lo largo del siglo diecinueve, del ardor de las primeras generaciones de maestros y de su adhesión normativa al sistema esta generalización se obtuvo luego de haber hecho frente a múltiples resistencias de la parte de la población que se traducían a través del ausentismo escolar de la descolarización precoz, y de manifestaciones más cualitativas de desinterés o de revuelta ante los contenidos y la pedagogía escolar. La escuela pudo imponer sus normas gracias a un conjunto de mecanismos tales como el respeto de las prácticas educativas de las familias y el uso de múltiples recompensas y sanciones, sobretodo la amenaza de retirar las prestaciones familiares a aquellos padres que no enviaban sus hijos a la escuela. Sin embargo, estos estudios muestran también que la escuela primaria triunfa realmente cuando las evoluciones económicas y sociales contribuyen a valorizar la importancia de saber leer y escribir para todas las clases sociales y que los estudios aparecen como una vía de movilidad social hacia una clase media que emerge con la extensión de las funciones del estado (Duru-Bellat et van Zanten, 2005, chap. 4).

La escuela secundaria en cuanto a ella triunfa socialmente cuando luego de haber sido reservada durante un largo periodo a una elite social principalmente masculina se abre de manera muy moderada en dirección de los mejores alumnos de las clases bajas a los que se les ofrecen becas para poder continuar sus estudios más allá de la escuela primaria. Varios estudios cualitativos ingleses, algunos autobiográficos como los de Richard Hoggart (1970) nos reseñan sobre la actitud de la escuela y de los jóvenes. La primera exigía de los primeros que abandonen completamente, al menos en el espacio escolar, su cultura familiar, su manera de vestirse, de jugar, de hablar y no solamente que adquieran la cultura escolar académica pero que se identifiquen totalmente a la institución y a las otras categorías sociales que la frecuentaban. Muchos jóvenes rehusaron esta beca o abandonaron los estudios antes de terminarlos tanto esta exigencia parecía excesiva y aun no absolutamente necesaria para la integración profesional y social. Aquellos que la aceptaron, poseían en muchos casos disposiciones especiales, no solo un buen nivel escolar sino una cierta docilidad, una cierta distancia con los patrones masculinos de las clases populares y un apoyo familiar al menos indirecto sobretodo de sus madres (Jackson y Marsden, 1962). Estos alumnos han sido hasta hoy muy valorizados por la escuela en cuanto que constituyen la más clara muestra de la meritocracia escolar, es decir de la capacidad de la escuela a sustraer a los individuos de las influencias sociales, a transformar radicalmente sus identidades y a influir sobre sus posiciones sociales ulteriores. Ellos mismos, con la fe de los primeros convertidos, son por otro lado los más ardientes defensores del poder de la escuela contra la influencia del dinero o de las relaciones sociales.

Esta situación si embargo se ha modificado de manera dramática en el contexto francés a partir de las dos olas de masificación de la escuela secundaria en los años 1960 y, sobretodo, en los años 1980. En un artículo premonitorio de las grandes transformaciones a venir Jacques Testanière (1967) describe por ejemplo los cambios que observa a mediados de los años 1960. En los liceos que frecuenta aun mayoritariamente la burguesía se observa un desorden que el autor califica de “tradicional” cuya función es en realidad de contribuir, gracias a la inversión limitada y ritualizada de los valores de la institución, a la integración. En este caso, los

alumnos se burlan de los profesores en relación con su jerarquía académica (rara vez del profesor de matemáticas, mucho más del profesor de música), los líderes de las manifestaciones de desorden son claramente identificados y no es raro que se trate de buenos alumnos, el desorden marca ritualmente el final de cada trimestre escolar. En cambio, en los liceos que empiezan en ese periodo a frecuentar los jóvenes de las clases bajas, comienza a desarrollarse un desorden “anómico” que muestra el desconocimiento y el irrespeto de las normas escolares. Se trata de un desorden sin organización y sin líder, sin previsión y dirigido indistintamente a todos los profesores. Aquí se observa que la escuela no logra ya realmente inculcar su sistema normativo ante alumnos que aportan con ellos a la escuela valores y conductas que esta desconoce o rechaza.

Este fenómeno no va a cesar de amplificarse a medida de la más grande apertura de la escuela secundaria para desembocar en el tipo de situaciones que observé en mi estudio *L'école de la périphérie* (van Zanten, 2001). En las escuelas del primer ciclo de secundaria de la periferia, en las cuales, por los efectos de la segregación urbana y escolar, se encuentran agrupados alumnos de clase baja, franceses e hijos de inmigrantes, se observa en efecto la incapacidad de los profesionales de la educación a imponer las normas educativas de la institución. Los alumnos importan sus maneras de vestirse, de hablar, de moverse, de establecer relaciones. La escuela, que las desprecia o las teme, trata de reprimir estas manifestaciones, pero el efecto de masa impide el triunfo definitivo y aun las escuelas que aplican los métodos más represivos con cierta eficacia deben practicar una guerrilla continua. En muchas escuelas es sin embargo difícil aplicar estrategias represivas o educativas de manera coherente ya que no existe una convergencia de puntos de vista entre los profesionales de la educación, ni aun entre los profesores y que una parte de entre ellos se sitúa en una posición de neutralidad: ante la ausencia de consenso entre adultos y, aun más, entre los adultos y los jóvenes, el principio que se impone es justamente de no imponer ninguna norma común. Y aun en los casos en los cuales la escuela parece triunfar, el triunfo es frecuentemente amargo. Los jóvenes que se sienten estigmatizados y reprimidos de manera injusta, se revuelcan contra la institución y este debe entonces soportar las “incivildades” y la violencia de los alumnos, sin poder practicar una exclusión masiva que pondría en peligro el proceso de democratización cuantitativa que impulsa el Estado central.

Pero los efectos de esta democratización cuantitativa — que algunos autores califican de segregativa (Merle, 2000) porque se acompaña claramente de una separación de las diferentes categorías sociales entre las escuelas, las clases y las secciones y de una concentración de aquellos con más dificultades — son aun más devastadoras porque afectan el proceso mismo de transmisión de conocimientos. Antes grupos que estiman, con razón o no de nivel académico bajo, y compuestos de alumnos de las clases bajas y de inmigrantes, una gran parte de los profesores, sobretodo cuando trabajan de manera aislada, adaptan sus exigencias en materias de contenido, es decir eliminan los puntos más difíciles, simplifican las explicaciones, seleccionan los elementos más relacionados con la vida concreta o los intereses de los alumnos. También adaptan sus métodos de trabajo dando un lugar menos importante a ejercicios escritos que piensan más difíciles o menos interesantes para los alumnos privilegiando los ejercicios orales y el recurso a las imágenes (diapositivas, películas...). La evaluación se transforma también. Los profesores no solo bajan el nivel de exigencia de las pruebas, pero también disminuyen el número de evaluaciones o las utilizan mayoritariamente para recompensar o sancionar la actitud ante las normas escolares y no los progresos académicos. Todo esto contribuye de manera evidente a una erosión dramática de la meritocracia como forma social y como ideal. La escuela no logra imponer sus valores y sus modelos educativos y declina así como institución (Dubet, 2002). Aun más, traiciona ella

misma el ideal de una selección justa basada en los talentos y los esfuerzos de cada uno para dar paso a lo que muchos profesores viven como una manifestación cotidiana de demagogia: hacer pasar los alumnos de grado en grado, de ciclo en ciclo sin que hayan adquiridos los conocimientos estipulados en el programa y los hábitos de trabajo que los profesores estiman indispensables.

La relación con las clases medias y altas o el triunfo de la “parentocracia”

La erosión de la meritocracia esta sin embargo también ligada al desarrollo de lo que llamo, siguiendo la terminología de Brown (1990), la “parentocracia”, es decir un modo de regulación del sistema educativo que da un margen de acción mas importante a las estrategias de los padres de los clases media y alta. Es importante subrayar que se trata sin embargo tanto de un cambio de modo de intervención que de una aumentación de la influencia de los padres en las trayectorias escolares. En efecto en el modelo « meritocratico » anterior — como lo teorizaron Bourdieu et Passeron (1970) y luego lo demostraron numerosos estudios empíricos — la influencia de las clases dominantes sobre el sistema educativo era también muy importante, pero se ejercía a través de un mecanismo institucional de delegación a la escuela sobre la cual los padres ejercían un control indirecto, político, social y cultural, que conducía a que los contenidos de enseñanza, las practicas pedagógicas y las actitudes de los maestros sancionaran « talentos » que reflejaban en realidad la herencia cultural de los padres. La meritocracia era así una lógica hibrida que mostraba la autonomía relativa de la escuela a dictar ciertas reglas y a determinar quienes serian los elegidos dentro de las clases dominantes pero en el marco de un control global por estas mismas categorías sociales. Esta relación no ha por supuesto desaparecido y es aun frecuentemente denunciada pero una transformación importante ha tenido lugar. Por diversas razones que he enunciado anteriormente (las transformaciones de la economía, las transformaciones políticas, la presencia masiva de jóvenes de clases bajas en las escuelas) los padres de la clase media y de la elite acuerdan menos confianza a la accion relativamente autónoma de la escuela y de sus agentes y tratan de intervenir de manera mas directo y personal en su funcionamiento. Es a este proceso de « cierre social » a través de estrategias individuales y no solamente institucionales al cual, en la línea de los investigadores que trabajan en una perspectiva conflictualista (Parkin, 1974), que me he interesado en una parte de mis investigaciones en estos últimos años.

La estrategia que he analizado en mas detalle es la elección de la escuela a través de la cual los padres tratan no solamente de aumentar la calidad de la oferta educativa que se le proporciona a su progenitura sino también a reforzar el « cierre social » a través del escape de las escuelas donde está escolarizada una proporción importante de alumnos de las clases bajas e inmigrantes. El desarrollo de esta estrategia corresponde a una fuerte ansiedad tanto en lo que concierne los efectos de las transformaciones económicas que exigen altos niveles de calificación para obtener los mejores empleos como con respecto a la invasión de las escuelas secundarias por las clases bajas. A esto se agrega sin embargo, otra dimensión aun mas importante desde el punto de vista de la erosión de la meritocracia, a saber la gran desconfianza hacia la capacidad de los profesores a hacer progresar los alumnos en las clases heterogéneas. En efecto, estos padres piensan — y no totalmente de manera errónea si tomamos en cuenta lo que he dicho anteriormente sobre la adaptación de los profesores al nivel supuesto de los alumnos en las escuelas que concentran jóvenes de las clases bajas — que la eficacia de los profesores, sus exigencias y el contenido de la instrucción dependen estrechamente de la composición del publico escolar. Dicho de otra manera, la autonomía de los profesores les parece poder ser respetada únicamente cuando los padres pueden controlar el entorno del trabajo pedagógico. El debilitamiento del ontrol institucional por los cambios

introducidos por la masificación de la institución les conduce así o a cambiar de escuela para integrar a sus hijos en un grupo mas homogéneo de alumnos de clase media y alta y de buen nivel o, cuando no pueden o no quieren cambiar de escuela, a tratar de controlar esta a través de una presión directa sobre la escuela y los profesores que he calificado de “colonización”.

Estas actividades de elección de la escuela o de “colonización” de su funcionamiento contribuyen también de otra manera a la erosión del modelo meritocratico anterior. En este modelo, en efecto, es la complicidad basada en la posesión de un capital cultural equivalente que fundaba el control, frecuentemente implícito, de la escuela por los padres. Las nuevas estrategias de « cierre social » movilizan también el capital cultural de las familias. Primero que todo, estas deban asegurarse de la transmisión de este capital a sus hijos ya que, incorporado en notas, menciones y títulos, es indispensable para ingresar en las mejores escuelas. Las familias también movilizan su capital cultural para obtener y analizar las informaciones sobre las escuelas y, en un cierto numero de casos, para negociar el acceso de sus hijos a estas escuelas. Es sin embargo importante señalar que en la elección de la escuela se moviliza también de manera importante un capital económico. Esto concierne principalmente los padres que desarrollan estrategias residenciales para acercarse a una buena escuela dado el monto elevado de la vivienda en las grandes ciudades y sobretudo en la región parisina pero también para ingresar escuelas privadas sobretudo aquellas no subvencionadas por el Estado. Este capital económico también se moviliza en otras actividades de acompañamiento de la escolaridad que desarrollan los padres de estas categorías sociales, sobretudo el pago de cursos particulares y de estadías en el extranjero para aprender idiomas, pero también todas las compras de artículos como computadoras que permiten el acceso a otras dimensiones culturales. Esta presencia mas importante del capital económico crea una distancia mas grande entre los valores de los padres y los de la escuela y tiende por esta razón a disminuir la autonomía cultural de la misma.

Este mismo fenómeno se observa con respecto a la mas grande utilización por los padres, sobretudo por los padres que optan por el sector publico, del capital social de que disponen o que son capaces de crear. Cuando estos padres deciden cambiar de escuela publica — lo que el sistema francés no permite fácilmente ya que se mantiene un régimen de “sectorización” de las escuelas a las cuales los alumnos son asignados según su lugar de residencia — recurren en gran medida a su capital social individual de relaciones para obtener informaciones, elaborar estrategias eficaces y utilizar su influencia para obtener la escuela deseada. Dada la opacidad de las escuelas y la aun muy grande impermeabilidad del sistema educativo francés hacia el exterior, el capital social mas productivo en este caso es el capital social interno del que disponen los padres, es decir las relaciones al interior del mundo de los profesores y de la administración, lo cual da una gran ventaja a los profesores que son el grupo mas importante entre los padres que elijen otra escuela publica.

Los padres de la clase media y alta también construyen sin embargo un capital social colectivo a través de la “colonización” de las escuelas de barrio, es decir de la construcción del entorno social y de relaciones de confianza y de ayuda mutua con otros padres y con los profesores. Este capital puede ser de uno de los dos tipos que distingue Putnam (2000). Muchos padres tratan de construir un capital de tipo exclusivo (*bonding*) a través sobretudo del “enrolamiento” de otras familias de clase media en la escuela, los agrupamientos por niveles, la interacción con familias de un mismo tipo y el desarrollo de relaciones individuales privilegiadas con los profesores. Todo esto permite un “cierre social” mas poroso y menos radical que cuando se evita la escuela del barrio pero relativamente eficaz. Un numero mas reducido de padres trata de desarrollar un capital social de tipo inclusivo (*bridging*) a través

de la interacción con familias de las clases bajas y de la participación a des acciones de ayuda y solidaridad, por ejemplo dar cursos suplementarios el sábado en la mañana a los alumnos con dificultades, y busca una mejoría de la relación colectiva con los profesores. En todos estos casos, sea para el beneficio de grupos de clase media y alta, sea para el beneficio de todos, los padres ejercen un nuevo tipo de control sobre la escuela que limita la autonomía de los profesores (van Zanten, 2006b).

Un ultimo punto concerniendo la “parentocracia” que va también en el sentido de la erosión de la meritocracia concierne la relación privilegiada que los padres tratan de instaurar alrededor de la elección o de la “colonización” de la escuela con los directores de las escuelas. Los intereses de los directores no son idénticos a los de los profesores. Mientras que los últimos quisieran sobretodo disponer de los mejores alumnos en el plano académico y poder ejercer su actividad sin sufrir de presiones exteriores, los directores son, de por su posición institucional mas sensibles a las presiones exteriores y pueden por ejemplo, mas que los profesores, aceptar alumnos de buen nivel social sin que sean los mejores en el plano académico para satisfacer presiones de estos padres y de sus superiores y para mejorar el prestigio social de la escuela. Los directores escogen también en algunos casos de unirse a los padres de clase media y alta para ejercer una presión interna sobre los profesores a fin de forzarlos a transformar sus practicas en el sentido de lo que piden los padres pero que puede corresponder también a impulsiones institucionales como una menor severidad en la evaluación de los alumnos, una mejor coordinación del trabajo entre profesores o la realización de esfuerzos mas importantes de comunicación en dirección de los padres.

Conclusion

Tal y como la he definido en este texto, la meritocracia no ha sido nunca un régimen ideal y ha contribuido al mantén de fuertes desigualdades educativas entre las clases sociales. La situación actual de crisis puede aportar tanto elementos negativos como positivos, todo dependerá de la respuesta que será capaz de dar la institución escolar. Esta sin embargo aparece pasiva, ya que el sistema político parece renunciar sistemáticamente a toda tentativa de reforma de miedo de enfrentarse o a las empresas, o a las familias de la clase media y alta o a los jóvenes de las clases bajas e inmigrantes o a los profesores. Estos últimos parecen adoptar una actitud reaccionaria que Hirschman (1980) llama en ingles *jeopardy* ante los discursos y los procesos de cambio a partir de un slogan, « la situación actual no es muy buena, pero todo lo que vendrá será peor » que denota su propia perdida de confianza en la institución.

La respuesta no puede sin embargo provenir exclusivamente del campo profesional y político. La delegación implícita actual del proceso de selección de los jóvenes que salen del sistema escolar a las empresas y al sector económico que aplican sus propias reglas va en el sentido de desigualdades aun mayores que las que ha creado ya el sistema educativo, por lo cual este ultimo debe reaccionar, tomando en cuenta las transformaciones, pero proponiendo nuevos modos de coordinación con el sector económico. De la misma manera, la delegación implícita actual de una serie de responsabilidades escolares a los padres origina mayores desigualdades que la situación anterior. Esto no implica de tratar de regresar al pasado, lo cual es de todas maneras imposible, sino de tomar en cuenta los puntos de vista de los padres y asociarlos a las decisiones pero en un marco colectivo es decir a través diversas formas de organización à nivel local (asociaciones, grupos de reflexión, comités) y con respecto a una propuesta política de una escuela para todos y no, como se observa actualmente, para cada grupo social.

¿Existen puntos de apoyo para esta proposición o se trata de una utopía? Si la situación actual es muy problemática, podemos distinguir al menos varios elementos positivos en las lógicas de acción de diferentes actores. Concerniendo las empresas, se puede señalar la importancia que algunas de ellas acuerdan a una mayor diversidad social y étnica de sus empleados. Aunque se trata en muchos casos de operaciones de imagen y de *marketing*, existe un real interés de algunas de ellas por la “diversificación de los talentos” que les ha llevado a hacer presión sobre la enseñanza superior selectiva para desarrollar nuevas políticas de discriminación positiva. Desde el punto de vista de los padres nos parece también importante señalar los aspectos positivos de las prácticas “inclusivas” que desarrollan algunos padres de clase media y alta que optan por la escuela del barrio y que conducen a nuevas alianzas con la clase baja. Desde el punto de vista político, se puede subrayar la implicación importante de un número creciente de municipalidades, de departamentos y regiones en la acción educativa y en la corrección de las desigualdades que hace contrapeso a la posición mucho más pasiva del sistema central. En fin, al interior mismo de la institución, es importante evocar la mayor apertura a las transformaciones sociales necesarias de la nueva generación de profesores, que aparecen en las encuestas y los estudios más recientes en cuanto a la necesidad de tener en cuenta las evoluciones económicas, los puntos de vista de los padres y la realidad de una acción educativa a la vez más globalizada y más descentralizada.

Referencias bibliográficas

- Boltanski L., Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brown P. (1990), “The ‘third wave’: Education and the ideology of parentocracy”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, n°1, p. 65-85.
- Brown P., Hesketh A. (2004), *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*, Oxford, Oxford University Press.
- Buechtemann Ch., Verdier E. (1999), “Education and training regimes : macro-institutional evidence”, *Revue d'économie politique*, vol. 3, n° 108, p. 291-320.
- Chauvel L. (1998), *Le destin des générations*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dubet F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Duran P. (1999), *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M., van Zanten A. (2005), *Sociologie de l'école. Troisième édition revue et actualisée*, Paris, Armand Colin.
- Jackson B., Marsden D. (1962), *Éducation and the Working Class*, Harmondsworth : Penguin Books.
- Hoggart R. (1957), *The Uses of Literacy*, London, Chatto and Windus.
- Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50
- Parkin F. (1974) “Strategies of social closure in class formation” in F. Parkin (ed.) *The Social Analysis of Class Structure*, London, Tavistock.

- Putnam R.D. (2000) *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster.
- Passeron J-C., 1982, « L'inflation des diplômes : remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIII, n° 4, p. 551-584.
- Rayou P., van Zanten A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants : changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.
- Testanière J. (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, p. 17-33.
- Van Zanten A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.
- Van Zanten A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Van Zanten A. (2006a), « La construction des politiques d'éducation : de la centralisation à la délégation au local » in P.D. Culpepper, P.A. Hall, B. Palier (dir.) *La France en mutation, 1980-2005.*, Paris, Les Presses de Sciences-Po.
- Van Zanten A. (2006b) « Individualisme et solidarité dans les choix éducatifs des familles » in S. Paugam (dir.) *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France.