



DEBATS D'EDUCACIÓ

Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis

François Dubet

DEBATS D'EDUCACIÓ | 16

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de François Dubet a l'Auditori MACBA de Barcelona el 19 de gener de 2010 en el marc de Debats d'Educació.

Totes les publicacions de la fundació Jaume Bofill estan disponibles i es poden descarregar gratuïtament del web www.fbofill.cat

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Febrer 2010

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 7671-2010
ISBN: 978-84-693-0149-4

Índex

Introducció	5
1. El programa institucional escolar	7
2. La decadència del programa institucional	10
3. El regnat de les antinòmies a l'escola	14
4. Les proves dels individus.....	18
Bibliografia	21
Nota sobre l'autor	22

Introducció

Més enllà de les seves ideologies i retòriques, i fins i tot de les seves teologies religioses o laiques, l'escola sempre ha tingut com a finalitat produir diversos «béns» i «valors» relativament antagònics. Tots els sistemes escolars es basen en arbitratges i tries, i alhora en combinacions entre principis contraris. Així, des de la seva creació, l'escola es va fixar com a objectiu socialitzar les criatures per tal de convertir-les en individus conformes i integrats al món tal com és, i, al mateix temps, l'escola es va «inventar» per formar subjectes autònoms i crítics que es definissin per valors més universals que no les normes banals de la vida social: ciutadans, cristians, éssers racionals... En les societats democràtiques, on s'ha produït el *boom* escolar, l'escola ha volgut crear una igualtat d'oportunitats, si no una igualtat social, i, al mateix temps, tota escola jerarquitzava els alumnes, reparteix títols i posicions i, en aquest sentit, no deixa de ser una font de desigualtat. Tota escola vol ser més o menys útil i intenta generar les qualificacions i el capital humà necessaris per a les economies modernes, i al mateix temps, tota escola pretén que els alumnes se sentin arrelats en una història més o menys considerada com eterna i inqüestionable... A aquesta llista s'hi podria afegir moltes més antinòmies, sense perdre de vista que res no permet decantar-se per un principi o l'altre, atès que la majoria de nosaltres defensem igualment tots aquests objectius.

La meva intervenció es basa en la hipòtesi següent: durant molt de temps, l'escola ha funcionat a partir d'un model que anomeno *programa institucional*, i que tenia, entre altres virtuts, la de reduir, i fins i tot neutralitzar, la majoria de les esmentades contradiccions entre principis (Dubet, 2002). Des de fa uns trenta anys, podem observar la decadència d'aquesta forma de socialització escolar, cosa que provoca una «explosió» de

les contradiccions entre els principis que regeixen l'acció pedagògica i l'organització escolar. Aquesta transformació ha de canviar la imatge que tenim de la bona escola, tenint en compte que ara es defineix com un estat d'equilibri inestable, com un espai continu d'arbitratge entre principis oposats, o entre uns déus que es fan la guerra.

1. El programa institucional escolar

Podem considerar que, des de l'escola cristiana fins a l'escola republicana francesa, el treball escolar es va realitzar de forma estable, de forma invariable, independentment dels valors ostentats per la institució. Es pot dir que aquesta forma tenia quatre característiques, cada una de les quals permetia reduir les contradiccions entre els principis implicats.

L'escola funciona com un programa institucional quan hi imperen *principis de fora del món, sagrats i homogenis*. L'escola cristiana tenia com a objectiu formar gent de fe d'acord amb el dogma i els rituals que se'n deriven. No cal dir que aquests dogmes no són contradictoris i, per definició, fan que siguin compatibles el bé i el ver, el coneixement i la virtut, la saviesa i la ciència. Quan, a França, l'escola republicana va canviar els valors i la finalitat de l'escola, quan va substituir la fe per la raó i la comunitat dels cristians per la dels ciutadans, no va renunciar a afirmar l'homogeneïtat dels seus principis, tan «fora del món» com els de l'Església. No solament els mestres republicans eren «sagrats», igual que els capellans, sinó que també creien que la Llibertat, la Igualtat i la Fraternalitat eren perfectament compatibles, que la formació de la consciència nacional i el desenvolupament de la ciència i la raó eren tot una mateixa cosa.

Per dir-ho d'una altra manera, amb afany de fundar un subjecte universal, el cristià o el ciutadà, el programa institucional va desenvolupar autèntiques teologies institucionals, i es va situar sota l'imperi de principis sagrats i homogenis. En aquest context, no són les demandes socials, les que fixen les metes de l'escola, sinó els valors de les mateixes institucions tal com les defineixen els clergues. Aquesta lògica té dues conseqüències.

La primera és el paper de la *vocació*. Els mestres no es defineixen com professionals i especialistes, sinó com homes de vocació, les principals

virtuts dels quals són creure en els principis de la institució i encarnar-los. Igual que el sacerdot encarna la presència de Déu a la terra, el mestre republicà encarna les virtuts de la República: el patriotisme, la mesura, la Raó... Aquesta vocació és el fonament de la legitimitat i l'autoritat del mestre que, d'alguna manera, participa del sagrat. Els mestres no reten comptes a la societat ni atenen la diversitat de les seves demandes i necessitats, sinó que han de retre comptes als valors de la mateixa institució. A més, se suposa que el model de la vocació ha d'impulsar un procés d'aprenentatge basat en una sèrie d'identificacions de tipus platònic: el nen s'identifica amb el mestre, però com que ha de renunciar a l'amor del mestre, s'ha d'identificar amb els valors i la cultura del mestre.

La segona conseqüència de la naturalesa homogènia i sagrada dels principis de la institució és que l'escola ha de funcionar com un *santuari*, com un orde regular. Les lleis de l'escola no són les de la societat, les demandes socials no hi entren, els sexes hi estan separats... A l'escola republicana francesa, els mestres només coneixien alumnes, i no pas criatures, de la mateixa manera que l'Església només reconeixia ànimes. La cultura escolar és, abans que res, escolar, valora per damunt de tot les disciplines més abstractes i menys «útils», mentre que menysté les matèries més pràctiques i més «útils».

El programa institucional només s'adreça a «creients», «Hereus» i «Be-caris» (Bourdieu i Passeron, 1964) disposats, gràcies a la seva naixença o al seu talent, a entrar en el joc escolar. Així, el santuari es va poder mantenir mentre els sistemes escolars eren molt jerarquitats i procedien a una selecció dràstica prèvia als estudis secundaris i superiors. Fins a la dècada de 1960, tots els sistemes escolars europeus van practicar una selecció escolar, i per tant social, al final de l'ensenyament primari, obert a tothom des del tombant del segle xx. El santuari tenia, així doncs, un preu ben alt: distància entre l'escola i la societat, separació molt clara entre el nen que pertany a la família i l'alumne que pertany a l'escola i gran selecció abans d'iniciar els estudis de llarga durada. Òbviament, aquesta lògica del santuari neutralitzava força la tensió entre les diferents finalitats de l'escola: l'escola primària havia de proporcionar les bases i fonaments d'una cultura nacional, l'escola professional havia de preparar les criatures de les classes populars per a determinats oficis, els nens i les

nenes no es barrejaven a l'escola, l'educació secundària transmetia les humanitats i les ciències «gratuïtes» als privilegiats, per la seva naixença o la seva intel·ligència. Aquests dics són els que es van trencar en els darrers vint-i-cinc anys del segle XX.

Finalment, el programa institucional descansa en una creença fonamental, la d'una *continuitat entre socialització i subjectivació*. Aquesta creença, tan antiga com l'escola cristiana i l'ensenyament religiós, postula que l'obediència de l'alumne a una disciplina objectiva i racional genera llibertat alhora que afirma que la socialització de l'individu en el marc de la institució construeix un subjecte autònom capaç de llibertat i crítica, ja que pot dirigir la seva acció basant-se en principis universals. Aquesta creença no va variar gaire des de l'educació dels jesuïtes fins a la formació d'una *Paideia* republicana laica nascuda de l'humanisme del Renaixement i de l'esperit de la Il·lustració. Per convertir-se en un subjecte, l'infant s'havia d'arrençar de les cultures privades i socials de la seva família i el seu entorn, s'havia de sotmetre a les pautes objectives de la disciplina escolar, de l'alta cultura i de la ciència i la Raó. Al final, a força d'obediència i de disciplina intel·lectual i física, aquesta criatura singular es convertiria en un individu universal apte per a la crítica i la llibertat.

Aquesta creença també reduïa significativament algunes de les contradiccions que comporta qualsevol projecte educatiu, especialment la conflictivitat entre l'objectiu de socialització i el de desenvolupament individual. En el programa institucional, era possible creure que aquests objectius es podien conciliar perquè només els valors universals i l'alta cultura poden conciliar l'expressió individual i la pertinença a una col·lectivitat.

2. La decadència del programa institucional

Durant els darrers trenta anys, la majoria de països europeus han experimentat una decadència de la forma escolar del programa institucional sota l'impuls de diverses forces: la mateixa modernització cultural, que ens fa més sensibles a la diversitat de valors, la massificació, que ha enderrocat els murs del santuari, la professionalització dels mestres i, més enllà, el mateix increment de la influència de l'escola en el destí dels individus.

Podem considerar que la *massificació* de l'ensenyament secundari ha enderrocat definitivament els murs del santuari i ha deixat entrar els «desordres socials» en el si de l'escola. Podem enumerar aquests desordres, que els docents consideren tot sovint una mena d'invasió de l'orde regular.

- La massificació de l'ensenyament secundari (a França, es va passar, del 1965 al 2000, d'un 15% a un 70% de batxillers) va provocar la incorporació de nous alumnes que no són ni «Hereus» ni «Becaris», sinó que són nois i noies que introdueixen a l'escola la seva vida i cultura juvenils. Amb ells, els problemes socials, la delinqüència, la violència, l'atur i la immigració també van entrar a l'escola, cosa que a tot arreu la va desestabilitzar (Dubet, Martuccelli, 1996).
- L'escola de masses reforça considerablement la influència dels títols acadèmics en les posicions que ocupen els actors a l'hora d'iniciar la vida laboral. La manca de qualificació es pot convertir en un desavantatge mentre que el valor dels títols ha entrat en un procés d'inflació: es necessita més temps per adquirir una titulació acadèmica que tingui la mateixa utilitat social que trenta anys enrere. Aquesta lògica incrementa la visió utilitarista de l'escola i el programa institucional

passa a ser un mercat acadèmic on els individus vénen a buscar els béns necessaris per a la seva integració social.

- En essència, el programa institucional protegia el seu santuari gràcies a una selecció que intervenia en la primera etapa de l'escola. L'objectiu escolar era el de l'elitisme republicà, de la selecció primerenca de les elits en un sistema escolar molt escindit sobre la base de les diferents categories socials. En aquest sistema, la injustícia es trobava fora de l'escola i la causa de les desigualtats semblava raure en la societat. Amb la massificació, el model d'igualtat d'oportunitats substitueix el de l'elitisme republicà ja que tots els alumnes tenen dret, en principi, a les mateixes oportunitats d'èxit. Per tant, és l'escola la que fa la selecció, i la sociologia crítica de l'educació ha intentat mostrar com procedia (Bourdieu i Passeron, 1970).

Sota l'impacte de la massificació, la *consciència crítica* ha reemplaçat la creença «ingènua» en la homogeneïtat dels valors i principis. Fóra erroni pensar que els professionals de l'educació han deixat de creure en els valors de la seva tasca, però saben que aquesta tasca pretén basar-se en uns objectius sovint contradictoris i que, a l'escola, Llibertat, Igualtat i Fraternitat, per exemple, no necessàriament van juntes. En el cas francès, la massificació de l'educació ha tingut com a conseqüència el domini del pensament crític i la «consciència desgraciada», el malestar, entre els mestres. No creuen, o han deixat de creure, que mantenir el nivell dels alumnes sigui totalment compatible amb la igualtat d'oportunitats, i pensen que les formacions socialment útils per a l'economia no sempre són les que defensen la cultura... També saben que la cultura escolar ja no gaudeix de la mateixa legitimitat que abans, quan gairebé tenia el monopoli de l'alta cultura. En l'actualitat, els mitjans de masses representen un repte en la mesura que proposen altres maneres d'obrir-se al món; i l'escola participa en la guerra dels déus quan li toca promoure l'excel·lència i alhora assegurar la igualtat d'oportunitats, contribuir al desenvolupament de les capacitats econòmiques, defensar l'alta cultura, socialitzar els nens i fomentar el seu desenvolupament personal.

El món de l'escola s'ha convertit en un camp de controvèrsies sobre els mètodes i els propòsits educatius i, en la majoria de casos, s'ha demos-

trat que els arbitratges ja no es podien fer al cim o al centre de la institució i la descentralització i l'autonomia dels centres escolars permetrien definir convenis locals, arbitratges relatius en funció de la diversitat dels entorns socials i de les polítiques educatives (Derouet, 1992). S'espera que cada centre escolar trobi el seu propi estil, la seva pròpia manera de jerarquitzar els seus objectius i els seus principis de justícia. En molts casos, la pluralitat de principis s'associa amb les transformacions de les identitats nacionals i el reconeixement de la diversitat cultural.

Els *professionals* substitueixen els homes de vocació perquè la creença en els valors de la institució ja no és suficient quan els alumnes han deixat de ser, *a priori*, «creients». La identificació amb principis homogenis ja no permet basar l'autoritat dels mestres en el carisma i la tradició. Per tant, cal que els mestres i professors es converteixin en pedagogs, en professionals i experts, i deixin de ser només «sacerdots» i «artistes». La seva formació s'ha allargat, estan obligats a treballar en equip i, sobretot, gran part de la seva legitimitat descansa en la seva eficàcia o, en tot cas, en l'eficàcia que són capaços de demostrar.

A tot arreu, aquesta professionalització provoca un reforç de l'organització. Mentre que el programa institucional es basava en organitzacions que eren més simples en la mesura que se suposava que tots els actors compartien els mateixos objectius, ara l'escola està atrapada en un procés continu de divisió del treball, amb una creixent complexitat de l'organització de la tasca docent. Les polítiques educatives van substituint progressivament les teologies escolars i els sistemes d'avaluació es van imposant a tot arreu... En resum, els mestres ja no són clergues sinó que es converteixen en professionals laics, i molts d'ells no ho poden suportar de tan ràpida i violenta com ha estat la transformació de l'escola i de tan forta com és la sensació que la societat ho espera tot, i massa, de l'escola.

Finalment, la creença en la continuïtat harmoniosa entre la socialització i la subjectivació ha minvat cada cop més a mesura que l'infant i l'adolescent s'han anat considerant com uns individus singulars que han de revelar-se a si mateixos gràcies a l'educació, i ja no com unes ceres toves que l'educació ha de modelar completament. Hem passat del model de Locke, que veu l'infant com una pàgina en blanc en la qual la societat

ha d'escriure un text, al de Rousseau, pel qual el nen és una planta que hem d'ajudar a fer créixer d'acord amb la seva naturalesa.

Amb la decadència del programa institucional, l'escola es debat entre la doble figura de l'individualisme. D'una banda, l'alumne i la seva família apareixen com uns actors racionals i utilitaristes que miren d'adquirir béns escolars cada vegada més imprescindibles, i l'ensenyament queda sotmès a unes pautes d'eficàcia, que el predomini de la didàctica sembla instaurar en la formació dels mestres. D'altra banda, cada alumne també es considera com un nen o un adolescent singular que ha de «créixer» personalment i realitzar la seva pròpia naturalesa. Per tant, l'escola sempre està subjecta a una doble crítica sense fi: sempre és o massa o no prou eficient i expressiva.

3. El regnat de les antinòmies a l'escola

La decadència del programa institucional ha provocat l'explosió d'una sèrie de contradiccions, més difícils de resoldre en tant que els diversos termes d'aquestes contradiccions són igual de valorats. Aquí podem esmentar algunes d'aquestes contradiccions.

Cultura comuna i diferenciació

L'escola va ser un actor clau en la construcció dels estats nacionals moderns, va definir la cultura comuna, la que cada futur ciutadà havia de rebre: aprenentatges bàsics, història nacional, nocions de ciència... Què se n'ha fet, avui en dia, d'aquesta cultura comuna, quan sabem que el marc nacional ha canviat, quan els coneixements considerats com a bàsics s'han anat ampliant, quan s'espera de cadascú que tingui moltes competències? A tot arreu es planteja un problema de definició d'aquesta cultura. I es planteja encara amb més força perquè remet a una tria política molt més que educativa, atès que no es tracta tant de preparar per a futurs estudis com de garantir a tothom un estoc mínim de coneixements i habilitats. Ara bé, el problema de la cultura comuna no és solament una qüestió de contingut sinó també de lliandar. En quina etapa escolar i amb quines modalitats s'ha de procedir a la diferenciació dels alumnes i a la selecció? En la majoria de països, això es decideix a la secundària obligatòria, entre els dotze i els setze anys.

Alguns països han optat per mantenir la selecció en el moment d'entrar en l'ensenyament secundari, amb una clara separació entre les humanitats i les ciències, per un cantó, i la formació professional, per l'altre. Aquesta solució té l'avantatge de facilitar el treball didàctic, de satisfer

les demandes segregatives de les classes mitjanes i evitar la congestió en les formacions generals. En canvi, aquest enfocament reforça la diferenciació social entre les diverses formacions i, si ens hem de fiar de les enquestes internacionals, no dóna els millors resultats col·lectius. Aquest seria el cas d'Alemanya, per exemple.

Altres països han optat decididament per la formació conjunta fins al final de la secundària obligatòria. Aquest és el cas dels països escandinaus, que procedeixen a la selecció després dels setze anys. Aquesta solució té l'avantatge de garantir una major igualtat d'oportunitats i uns resultats col·lectius bastant satisfactoris. Ara bé, no sembla fàcil d'implementar perquè necessita un personal nombrós i qualificat.

En realitat, la majoria dels altres països no s'han acabat de decidir. Afirmen el principi de la secundària obligatòria, de l'escola comprensiva única, alhora que permeten una gran diferenciació a l'interior del mateix sistema. Aquest és el cas de la Gran Bretanya i dels països llatins, França entre ells. És una aposta per la diversificació en la unitat. Els resultats no són excel·lents, la igualtat es compleix ben poc i les dificultats pedagògiques a les quals els professors han de fer front resulten immenses quan la finalitat de l'ensenyament secundari obligatori segueix sent la mateixa que la de l'ensenyament secundari tradicional.

En tots els casos, el principi de la cultura comuna i el de la diferenciació poden ser, d'alguna manera, antinòmics, mentre que les tensions no eren tan importants a l'època del programa institucional, quan l'ensenyament secundari estava reservat a una elit. La massificació ha desplaçat el moment de la selecció i, en molts casos, aquest segueix sent incert, de manera que els processos implícits de selecció resulten més feixucs que els processos explícits. Els pares ben informats escullen el seu lloc de residència en funció del mapa escolar, trien els centres escolars, i els ensenyaments optatius són els que marquen la diferència. A nivell pedagògic, aquesta antinòmia imposa a tot arreu una mateixa prova: cal aprendre a ensenyar a públics heterogenis. A nivell polític, tots els països europeus oscil·len entre el centralisme i la descentralització, i tots estan confrontats als mateixos problemes pel que fa al control eficient del sistema.

Cultura i utilitat

Se sol considerar que l'educació ha d'oferir una cultura general que permeti als estudiants participar en el llegat de les generacions successives. Tota escola intenta difondre una alta cultura tradicional i desenvolupar les competències generals en l'àmbit de les arts, les ciències, les matemàtiques, únicament en nom de les seves virtuts intel·lectuals i educatives. D'altra banda, però, també es considera que, en les societats en què el coneixement és una força productiva, la formació escolar produeix capital humà i és una inversió econòmica que ha de capacitar els alumnes per a activitats tècniques i socials d'utilitat immediata.

El programa institucional havia jerarquitzat tan clarament aquests dos plantejaments de la utilitat de l'escola que no semblaven contradictoris. De fet, els alumnes estaven orientats cap a formacions professionals curtes perquè semblaven incapaces de cursar estudis generals de llarga durada. Aquesta orientació a partir del fracàs és una mecànica que perdura en molts països, de tan convençuts com estan els professors i les famílies de la superioritat intel·lectual i social de la formació general. Això no treu, però, que aquesta antinòmia entre cultura i utilitat pública sigui molt marcada, i no solament per motius intel·lectuals. En efecte, la manera com s'arbitren els lligams entre aquestes dues cultures participa de la formació d'unes relacions entre classes que oposen els oficis intel·lectuals i els oficis manuals. En general, els sindicats i els empresaris estan a favor de les formacions tècniques útils, mentre que el món docent segueix compromès amb l'ensenyament de l'alta cultura. Els primers defensen les competències, i els segons, els coneixements. Sigui com sigui, però, l'escola queda immersa en una contradicció estructural.

La igualtat i el mèrit

Vivim en societats democràtiques i liberals. Democràtiques, les nostres societats afirmen la prioritat absoluta del principi de la igualtat de tot-hom. Això no vol dir que tots som iguals, sinó que tots podem pretendre arribar a ser iguals mitjançant la igualtat d'oportunitats. Sigui quina sigui

la seva naixença, tots els nens poden aspirar a tenir èxit a l'escola i, en general, ens neguem a excloure determinats públics d'aquesta igualtat, promesa tant a les nenes com als nens, tant als pobres com als rics i tant als nacionals com als estrangers. Al mateix temps, vivim en societats liberals, sota el signe de la competició que permet distingir els millors en funció del seu mèrit. En aquest nivell, l'esport s'ha convertit en una mena de metàfora general de la vida social, atès que proposa, en principi, competicions justes que generen desigualtats indiscutibles.

L'escola es troba al nucli d'aquesta contradicció entre els principis de justícia: afirma a la vegada la igualtat de principi de tots els alumnes i la seva capacitat per produir desigualtats justes a partir de les seves classificacions i jerarquies. El problema de l'escola és la producció de «desigualtats justes». Per resoldre aquesta antinòmia, l'escola ha de confeccionar proves de justícia amb la màxima transparència possible; el mercat escolar no pot ser un «mercat negre». També és important que l'escola no afegeixi injustícies escolars a les desigualtats socials. Ara bé, tots aquests mecanismes, que abans intervenien fora o en la primera etapa del santuari escolar, ara es desenvolupen en el mateix nucli de l'escola democràtica de masses, i cada mestre, cada centre, tenen l'obligació de determinar les seves pròpies opcions ètiques. Per aquest motiu, les polítiques d'igualtat estan cada vegada més associades a polítiques equitatives destinades a crear igualtat a partir de les desigualtats culturals i socials dels individus. Països com els Estats Units han optat per aquesta via, mentre que d'altres, com ara França, es mostren més indecisos. Tots, però, es troben amb aquest problema.

4. Les proves dels individus

El reforç de les contradiccions de l'escola té diverses conseqüències notables en l'experiència dels individus. Els problemes i conflictes que el programa institucional aconseguia reduir o resoldre ara s'han transferit als individus, que ja no es poden recolzar en marcs i creences indiscutibles.

Una prova de motivació

El final del programa institucional va fer trontollar la mateixa naturalesa de la relació pedagògica. Es dona cada vegada menys que els mestres i els alumnes comparteixin espontàniament la mateixa concepció dels seus papers i expectatives mútues. Així doncs, els estudiants s'han de motivar ells mateixos, i, sobretot, els professors han de motivar els seus alumnes.

Pel que fa als alumnes presents arran de la massificació de l'ensenyament, poques vegades han estat «programats» pels seus familiars perquè facin seu el sentit dels estudis llargs que emprenen. Si bé la utilitat social dels estudis no es qüestiona gaire, en canvi la consciència d'aquesta utilitat se sol disgregar quan la conclusió professional dels estudis queda incerta, distant, o bé quan els alumnes són dirigits cap a formacions relegadores. Finalment, l'interès intel·lectual pels estudis ja no descansa en el monopoli cultural de l'escola: avui en dia, la majoria d'adolescents poden creure que els mitjans de comunicació de masses els proporcionen una obertura al món més gran que la de l'escola, i alguns pensen que una persona només pot acabar de créixer fora de l'escola. En altres paraules, a mesura que els estudis s'allarguen i tothom els cursa, el significat d'aquests estudis ja no cau pel seu propi pes i es viu com un problema,

perquè els alumnes han d'elaborar ells mateixos les motivacions que la institució ha deixat de facilitar-los.

Òbviament, aquesta crisi de les motivacions es converteix en la principal dificultat de l'ofici de mestre, quan no s'exerceix en les aules de l'elit acadèmica i social. Fins i tot abans de fer classe, els mestres han de «motivar» els estudiants, han de construir la seva autoritat, han de comprometre's subjectivament en una relació pedagògica per tal que els alumnes també s'hi impliquin al seu torn. A tot arreu se sent la mateixa queixa: la professió docent és cada vegada més difícil, més estressant, a tot arreu diuen que es desprestigia, i alguns països tenen dificultats per reclutar els futurs professors. A aquesta prova de motivació s'afegeix el fet que la confiança en l'educació i l'escola ha experimentat un desencant. L'escola només ofereix serveis i ja ha deixat de representar els valors sagrats del progrés, la cultura i la nació. Per tant, els mestres tenen la sensació de decaure mentre que, paradoxalment, l'educació escolar afecta molt més que mai la vida de les societats i el destí social dels individus.

Una prova de justícia

L'escola democràtica de masses, l'escola post-institucional, exposa els estudiants a una temible prova de justícia. Com hem vist, per una banda tots són iguals. Per altra banda, però, tots són desiguals i l'escola és el moment de la vida en què la seva igualtat fonamental i els seus mèrits entren en conflicte, el moment en què han de revisar a la baixa els seus projectes i en què comencen a entreveure allò que serà el seu destí. Molts alumnes superen fàcilment aquesta prova. Altres, no tant, i opten per una estratègia de «sortida», de retirada, i es van distanciant de l'escola per conservar una certa autoestima. Altres, finalment, reaccionen davant d'aquesta prova adoptant comportaments desviats i violents, i sabem que avui en dia la violència escolar és un problema candent.

De fet, l'escola post-institucional ja no exerceix la mateixa càrrega de dominació i violència simbòlica que la institució unida al voltant de la seva cultura i la seva disciplina. En aquest sentit, ens apartem del model de Bernstein (1975) o de Bourdieu, que identificava la dominació escolar

amb la de la burgesia. Des de la perspectiva de la justícia, la contradicció fonamental de l'escola és la que oposa un model d'èxit acadèmic definit com accessible a tothom i les competicions del mèrit que mostren que aquesta igualtat no és mai possible. Aquesta contradicció es converteix en la prova subjectiva més important per als individus.

* * *

Avui en dia, la bona escola ha deixat de ser la que compleix més perfectament un programa de socialització homogeni. És la que combina valors i principis oposats. Per aquest motiu, és probable que els nostres sistemes escolars no recuperin mai l'estabilitat del passat i, en aquest sentit, passa amb l'escola allò que passa amb totes les altres institucions. No obstant això, la decadència de la institució i el desenvolupament de les seves contradiccions exigeixen que l'escola reforci la seva capacitat educativa. Només pot atenuar l'impacte dels principis antagònics, especialment el de la igualtat i el del mèrit, si proporciona als alumnes un espai educatiu i de reconeixement individual que permeti que cadascú realitzi els seus talents i potencials més enllà del seu mèrit i els seus resultats. Per això és important que l'escola trobi alguna cosa del santuari, un santuari, això sí, que ja no sigui un espai sagrat i separat del món exterior, un santuari que protegeixi l'època de la infància i de l'adolescència de les grans contradiccions que aclaparen els individus. Per dur a terme aquest projecte, potser caldria que l'escola reduís el seu control gairebé total sobre els joves entre els dos i els vint anys i que les nostres societats acceptin que l'educació és una qüestió de tota la vida, a dintre i fora de l'escola.

Bibliografia

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales*. París: Ed de Minuit.

BOURDIEU, P. i PASSERON, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Ed de Minuit.

— (1970). *La reproduction*. París: Ed de Minuit.

DEROUET, J.-L. (1992). *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. París: Métailié.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.

— (2004). *L'école des chances*. París: Seuil.

DUBET, F. i MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. París: Seuil.

Nota sobre l'autor

François Dubet és professor a la Universitat Bordeaux-II, director d'estudis a l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de París i investigador al Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CADIS).

Després de la publicació de *La Galère: jeunes en survie* (Fayard, 1987), on va explorar la marginació juvenil i s'anticipava en la detecció d'unes problemàtiques emergents dels joves francesos, Dubet no ha cessat d'interrogar la qüestió escolar: *Les Lycéens* (Seuil, 1991), *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* (Gedisa, 2005), *Faits d'école* (EHESS, 2008)... L'any 2000 va dirigir l'informe nacional *Le Collège* per encàrrec del Ministeri d'Educació Escolar francès.

De la seva obra també són destacables les seves reflexions entorn a l'evolució de la nostra modernitat com: *El declive de la institución; profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (Gedisa, 2006) i més darre-rament *Le Travail des sociétés* (Seuil, 2009).

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.

