

Hezkuntzaren soziologia Frantzian

Eguzki Urteaga

Euskal Herriko Unibertsitatea
Gizarte Langintza Unibertsitate Eskola

GAKO-HITZAK: Hezkuntza. Soziologia. Frantzia. Teoria. Bilakaera.

1. SARRERA

Frantzian, hezkuntzaren soziologiak historia luze bezain aberatsa dauka soziologiaren sortzaileek eta figura nagusiek eskoletaz idatzi, hitz egin eta hausnartu baitute. Durkheim-ek berak hainbat lan sagaratu dizkio gai horri, horietariko asko bera hil ostean argitaratuak izan badira ere, hala nola *L'éducation morale* (1923), *Education et Sociologie* (1922) eta *L'évolution pédagogique en France* (1938). Zenbait urteetan alboratua izan ostean, 1960. hamarkadan Boudon eta Bourdieu hezkuntzari berriro lotu dira, eskolak eraldaketa sakona ezagutu duen testuinguru batean, batez ere bere masifikazioaren eta ezberdintzearen ondorioz. Eta 1980. hamarkadan, eskolari buruzko eztabaida eraberrituko da, galdera berriak planteatuz eta teoria, kontzeptu zein metodo berriak proposatuz; Dubet, eraberritze horren ordezkari nagusia delarik. Funtsean, artikulua honen helburua Frantziako hezkuntzaren soziologia aurkeztea da, bere bolada historiko, korronte teoriko eta ordezkari handiak agertuz.

Luzaroan, eskolaren soziologiak pentsatu du, eskolaren eginkizun nagusia, gizaki produktiboak bilakatzeaz gain, gazteak sozializatzea dela, ikasleak pertsona integratuak izan daitezen. Eskolaren funtzioaren ikuspegi orokor horretatik abiatuz, teoria desberdinak bere ibilmoldea ulertzen saiatu dira. Harreman sozialen berrekoizpena agerian utzi nahi izan dute eta, ondorioz, eskolari propioak zaizkion desberdintasun sozialei lehentasuna ematen diete. Funtsean, berrekoizpen sozialen inguruan bi teoria makro-soziologiko sortu dira, jakinik, bata, integrazio soziala hobesten duen bitartean, besteak, harreman sozialen osagai gatazkatsua azpimarratzen duela. Ideologikoki oso desberdinak izan arren, hainbat puntu komun partekatzen dituzte, besteak beste, eskolaren funtzioaren azterketa nahiko denboraz kanpoko eta gizakien determinazioa, beren

historia pertsonalaren ala egituren menpe daudelako. Teoria horiek oso eztabaida aberatsak eragin dituzte baita ikuspegi berriak piztu ere. Izan ere, eskolaren egitura sozial eta funtzio orokorretatik abiatzeko ordez, aktore arrazionalan, bere estrategietan eta interakzioetan erdiratu dira. Pixkanaka, eragilea, estratatega bat bezala ikustetik, eskola esperientziadun gizaki bat lez aztertu dute.

2. **ESKOLA: BERREKOIZPEN GUNEA**

2.1. **Balore komunak berrekoiztu**

1960. hamarkadan nagusitu den teoria funtzionalista, Durkheimen tesien jarraipenean kokatzen da. Bere iritziz, hezkuntzaren funtsezko eginbeharra, haurrei balore moralak irakastea da gizartearen oinarriak baitira. Gizarteari propioak zaizkion hezkuntza idealak, gizartearen ibil-molde orokorrek in bat egiteaz gain, gizakiei derrigortzen zaizkie. Hori dela eta, amets hutsa litzateke uste izatea, gurasoek, haurrak, nahi dituzten bezala hezitu ditzaketela. Bestalde, eskolak pertsona bakoitza prestatzen du lan munduan beteko duen postura. Beraz, eskolak, une berean, ikasleak berdindu behar ditu gizartera integratu daitetzen eta desberdindu behar ditu lan mundura egokitu daitezen.

50 urte beranduago, Parsons amerikarraren estruktura-funtzionalismoak, antzeko tesiak bereganatu ditu. Gizarte modernoetan, eskola, eragile sozializantea da eta leialtasuna sortzen du, esan nahi baita interes kolektiboaren zentzua eta bere lehentasuna. Era berean, eskolak, balore nagusiak eta, horren bidez, estratifikazio eta prestigio mailak barnerarazten ditu. Gizakiak errealizazio pertsonalaren logika eta eskola zein gizarte selekzioaren sinesmena integratzen ditu, gaitasun irizpide arrazionalen gainean oinarrituz. Adostasuna dago balore komunaren gainean oinarrituta dagoen leia-aren legitimitatearen inguruan baita sortzen duen desberdintasunaren inguruan.

Eskolak bi eginbehar ditu : 1) sozializazio funtzioak, moralak, baloreak eta ezagutzak transmititu nahi ditu eta, 2) selekzio funtzio instrumentalak, pertsonak kokapen sozial desberdinetan banatu nahi ditu. Handitzen doazen behar ekonomikoaren aurrean, eskolak, bere heziketak egokitze gaitasuna edukitzeaz gain, talentu erreserbak ahal bezain ongi erabili behar ditu. Beraz, eraginkorra izateko, eskolak egiten duen selekzioa zuzena bezain bidezkoa bezala agertu behar da. Teoria hau testuinguru berezi batean kokatzen da non gizaki kapitalaren teoria ekonomikoarekin in bat egiten duen, hezkuntza inbertsio aberasgarri bat bezala ageri baita, bai pertsonarentzat eta bai gizartearentzat. Ikuspegi horretan, eskola, askatasunaren eta aintzinamenduaren baliokidea da.

2.2. Harreman sozialak berrekoiztu

Baina, soziologo gatazkatsuek funtzionalistei gizartearen ikuspegi orokor bat aurkatuko diete, alegia, orden soziala ez dela denok partekatzen ditugun balore adostuen inguruan oinarritzen, baizik eta talde menderatzailerik eskola erabiltzen dutela beraien menderatze kokapena berrekoizteko, zaintza gaitasuna baitaukatete. Ondorioz, eskola ez da gehiago aintzinentzen sozial eta garapen indibidualaren sinonimo baizik eta kontrol sozialaren eta berrekoizpenaren baliokide. Ideia nagusi horren inguruan, ikuspegi desberdinak garatu dira.

2.2.1. Eskola kapitalista

Perspektiba marxistan, eskola, Estatuaren tresna ideologiko bezala ageri da eta lanaren banaketa sozialak aurreikusten dituen postu desberdinetan gizakiak banatzen ditu. Horrez gain, ikasleei ideologia burgesa irakasten die, beren norako sozialera prestatuz. Azterketa horiek azpimarratu nahi dute lotura estu bat dagoela eskola sistema eta ekoizpen sistemaren artean.

Frantzian, ekarpen nagusienak Baudelot eta Establet-enak izan dira bi libururen bidez: *L'école capitaliste en France (1971)* eta *L'école primaire divise (1975)*. Eskola, bakarra, neutroa, berdina eta meritokratikoa gisa aurkezten bada, errealitatean, belaunaldi bakoitza bere jatorri sozialaren arabera banatzen du eta burgesiarantz ala proletariadorantz norabidetzen du. Ondorioz, bi sare bereizten dira : bigarren mailako eta goi mailako ikasketak jarraitzen dituzten ikasleek sistema kapitalistak behar dituen buruzagiak formatzen ditu eta lehen mailako ikasketak eta heziketa profesionala segitzen dituztenek egintza lanak egingo dituzte. Bi sareen arteko banaketa lehen mailan egiten da irakurketaren irakaskuntza burutzen denean. Izan ere, langile edo laborari jatorridun ikasleek zailtasun gehiago dituzte eta psikologikoki eta biologikoki estigmatizanteak izango dira. Horrela, eskolak, desberdintasunak klase zatiketetan aldatzen ditu.

Ikuspegi hau teorikoki eta metodologikoki kritikatu izan da errealitatea sinplifikatzen duelako eta estatistikak sobera erabiltzen dituelako. Hain zuzen ere, burgesia eta proletariadoaren artean erdi klase bat dago, gaur egun, nagusia dena. Halaber, estatistikek ez dute errealitatearen konplexutasuna beti erakusten eta, horretarako, ezinbestekoa da analisi kualitatiboari dei egitea. Azkenik, soziologo horiek bi sare artifizialki bereizten dituzte, buruzagiaren eta langileen artekoa, baita intelektuaren eta artisauen artekoa. Baina, ez digute azaltzen zein den eskolaren erantzukizuna berrekoizpen prozesu orokor horretan.

Baudelot eta Establet-ek pedagogia militanteen diskurtsoa kritikatu nahi izan dute bere alderdi ideologikoa erakutsiz. Hain zuzen ere, analisi kuantitatiboaren bidez, agerian uzten dute eskolak ez duela ikaslea askatzen, baizik eta selekzio makina bat dela.

Bowles eta Gintis (1977) soziologo amerikarrak, Baudelot eta Establet-en modelo teorikoa zehazten ahalegindu dira. Oro har, eskolak ideologia meritokratiko-teknokratikoa hedatzen du, zeinen arabera, lanaren banaketa ukazina, arrazionaltasun batean oinarritzen den eta eraginkortasuna zein ekitatea hobetzen duen. Beraz, eskolak dio, gaitasuna eta meritua bezalako irizpide arrazionalen arabera, gizabanakoak selekzionatu ditzakeela, azterketek emandako emaitzetan oinarrituz.

Hala ere, hainbat ikerketek erakutsi dute pertsonen ikasle eta profesional ibilbidea ezin daitekeela soilik gizakien gaitasun indibidualen arabera azaldu, zeren rol sozialei loturiko balore zein izate-moduak irakasten ditu eta sailen arabera gaitasun bereziak garatzen ditu. Hain zuzen ere, ospe gutxieneko sailetan, arauaren araberrako mendetasuna ikasten bada, sail hobereetan, autonomia eta sormena irakasten dira. Bestela esanda, eskolak gizartean nagusi diren zatiketak errepikatzen ditu, nahiz eta autore amerikarrek, ikasleek barneratzen duten prozesua agerian utzi.

2.2.2. *Eskolak hierarkiak zilegiztatzen ditu*

Bigarren korrante batek ekoizpen harremanaren eta lanaren zatiketaren zentraltasuna arbuizatu du eskolaren ibilmoldea erakusterako orduan. Eskolak, harreman sozialak berrekoizten baditu, propioak zaizkion bideen bidez egiten du. Preseski, eskolaren berezitasuna ekoizpen munduaren arabera autonomia bat edukitzea da, kulturaren eta baloreen esferan kokatzen baita.

Weberrek azpimarratu du indar harremanek iraun dezaten, ezinbestekoa dela justifikazio sinboliko bat edukitzea. Izan ere, eragile sozialek beraien egoera ulergarria eta onargarria izatea nahi dute. Berezi, desberdintasun sozialei zentzua ematen ikasten dute, baloreen hierarkia eta sailkatze irizpideak osatuz. Horri esker, ikusten dute ea pertsona batek betetzen duen kargua legitimoki betetzen duen ala ez. Ebaluaketa irizpideak eta baloreak goi mailako postuak betetzen dituztenek derrigortzen dituzte bidegabekoa zilegiztatuz. Beraz, eskola inposaketa horren tresna da, zeren ez ditu hobereenak gaitasunen arabera hautatzen baizik eta talde menderatzailearen irizpideei hobekien egokitzen direnen arabera, esan nahi baita eskola ez dela hainbeste lehia baten gunea, kooptazio batena baizik. Ondorioz, ez da harritzekoa ikasle hobereenak oinordeak badira.

Preseski, *Les Héritiers* liburuan (1964), Bourdieu eta Passeronek, Weberren teoriarengandik inspiratuz, menderatzearen eta bere legitimazioaren teoria bat osatuko dute. Izan ere, argi dute menpekotasun bat onartua izan dadin ezinbestekoa dela dominazioa bera onartu dezaten. Prozesu honetan, eskolak rol handia jokatzen du. Bourdieu eta Passeronek eskolara eta, batez ere, unibertsitatera iristeko eta bertan arrakasta edukitzeko gaitasunaren oinarri sozialak erakutsi dituzte. Desberdintasunak arrazoi sozio-kulturalek eta ez ekonomikoek azaltzen dituzte. Klase fagoretuetako ikasleek dauka-

ten kapital kulturalaz gain, esan nahi baita kultura handia ikasteko behar diren tresna guziez gain, «oinordetza kultura» daukate, jakinik oso bereizketazalea dela eskolan arrakasta ezagutzerako orduan.

Oinordetza kulturak hainbat alderdi dauzka. Lehenik, tresna intelektualak hobeki menperatzen dituzte beraien familian dauzkaten trukaketei esker. Izan ere, mediku, abokata ala enpresaburu baten semeak laisterrago ikasiko du irakurtzen eta bere hiztegia langile seme batena baino aberatsagoa izango da. Baina, Bourdieu et Passeronek oinordetza kulturaren osagai kualitatiboari garrantzia handiago ematen diote. Hain zuzen ere, klase bakoitzak, balorez, araez eta irizpidez osaturiko *ethos* deituriko kultura dauka eta, behin pertsonak barneratu ezker, *habitus*-ean bilakatzen da. Iraunkorrak diren disposizio horiek, jarrera guzien koherentzia bermatzen dute. Bourdieuk dioen bezala, *habitus*-a zentzu praktikoaren bidez agertzen da eta, beri esker, gizaki bakoitza gizartean mugi daiteke eta bere praktikak behar sozialei modu automatikoan egoki ditzake, hausnarketarik gabe. *Habitus*-ak ere baloreak ditu, hala nola, ezagutza, helburu gisa baloratuz.

Baina, *habitus*-a baldintza objektiboen barneratzearen emaitza da. Gizabanakoek beraien esperientziak erakusten diena besterik ez dute irrikatzen eta aurreikusten. Beraz, soilik lortu dezaketena nahi dute. Eskolari dagokionez, bertan arrakasta edukitzeko aukerak baldintzatzen ditu, bai eskolarekiko jarrerak, bai eskolari sozialki goratzeko ematen zaion bosterea. Bestela esanda, eskolaren osagai meritokratikoan gehiago sinesten dute bertan ongi lana egiten dutenek. Ondorioz, gaitasun eta erraztasun desberdintasunei, motibapen eta gaitasun sentimendu desberdinak gehitzen zaizkie. *Habitus*-a funtsezkoa da integrazio sozialaren sorrera ulertzeko.

Eskolak ez du *habitus*-en desberdintasuna kontutan hartzen. Are gehiago, publiko anitz baten aurrean, soilik oinordeek ulertu dezaketen inplizitua erabiltzen du. Hain da egia, non pedagogia ikusezinaz hitz egin daiteken. Eduki horiek baloreetaz ari dira, adibidez, eskolarekiko motibapenez ala jakitatearen balorapenez, baita hitz egiteko gaitasunaz ere. Horrez gain, irakasleek kontsideratzen dute kultura askea, hau da eskolatik kanpo ikasleek irakurtzen duten literatura, ikusten dituzten filmak eta begiratzen dituzten teatro piezak, menperatua dela, jakinik soilik klase fagoretuetako ikasleek kultura hori jasotzen dutela beraien familia ingurugiroan. Beraz, eskolak, oinordeen familian jasotako jakitateak, izateko erak eta hitz egiteko moduak eskola hobarietan bilakatzen ditu. Klase ezfagoretuetako ikasleek, aldiz, dena ikasi behar dute eta arrakasta edukitzeko akulturazio lan batean sartu behar dira. Baina, guzia inplizitua da berdintasun ideala mantendu nahiz. Azken finean, desberdintasunak larriak dira eskolak ez baitu bereizketarik egiten jatorri desberdinetako ikasleen artean.

Eskolan arrakasta edukitzeko, baldintza sozialen inguruan dagoen «ixiltasunaren azpijokoa» funtsezkoa da, eskolak orden sozialaren zilegiztatzea bermatu dezan. Dena egin behar du bere ibilmoldea legitimoa bezala

agertu dadin, ikasleen gaitasun desberdinen gainean oinarrituz. Horrela, eskolak transmisio pedagogikoaren funtzio teknikoa aurrean ezartzen du baita ere hoberenak hautatzeko eta tituluak emateko duen moduan. Baina, bere neutraltasunaren osagai garrantzitsuena, dohainaren ideologia da. Izan ere, eskolan arrakasta edukitzeko joera desberdinak azaltzen dira ikasleen gaitasun natural anitzen bidez. Bourdieu eta Passeronek argiki erakutsi dute eskolan arrakasta edukitzeko gaitasuna ez dela genetan ala biologian kokatzen, irakaskuntzan eta jatorri sozio-kulturalean baizik.

Eskolak, soziala naturalizatzen du, desberdintasun sozialak gaitasun desberdintasunetan bilakatuz, hori baita gizakiak selekzionatzeko modu bakarra demokrazia batean. Accardo-k dion bezala, «demokrazian, aristokraziak meritokraziaren aurpegia hartzen du». Zilegiztatze eginkizun hori betetzeko, talde nagusiak eskolari derrigortze boterea uzten dio. Eskolak transmititzen duen kultura, legitimoa, objektiboa eta eztabaidaezina bezala agertzen da, bigabekoa eta soziala izan arren. Tradizio kulturala selektiboa da eta, ez da ahaztu behar, egokia zein gustu onekoa den selekzio hau indar harreman baten ondorioa dela. Bidegabekeri kultural honen derrigortzeak ez du propaganda irekiaren itxura hartzen ikasleen moldaketa isilarena baizik.

Ezagutza zehatz batzuk ikasiz, haurrak, arau moralak eta errealtatea irakurtzeko moduak ikasten ditu, hots, «gordetako kurrikuluma». Bere eraginkortasuna, eskolan egotearen luzaerari loturik dago baita indar harremana izateari ere. Baina, indar harreman hori eraginkorra izateko ezinbestekoa da ez dadin horrela ikusia izan. Eskola agertu behar da gune neutro bat gisa non ikasle berdinek ezagutza legitimoak ikasten dituzten konpetentek diren irakasleen laguntzari esker eta non hautaketa oinarri meritokratikoen arabera burutzen den.

Egoera horri aurre egiteko, Bourdieu eta Passeronek pedagogia arrazional bat proposatzen dute. Horren arabera, eskolan arrakasta edukitzeko menperatu behar diren ezagutza eta joera inplizituen irakaskuntza sistematiko bezain metodologikoa proposatzen dute, nahiz eta ez itxaropen handirik ukan.

3. **TEORIA BERRITZAILEAK**

Berrekoizpenaren teoriak eztabaida teoriko ugari sortu dituzte, hezkuntzaren soziologia bizkortuz eta azkartuz. Kritika batzuek leporatzen diete historia eta aldaketa soziala ez dituztela aski kontutan hartzen, beste batzuek, aldiz, aktoreen determinazio osoa zalantzan jartzen dute.

3.1. **Berrekoizpena eta ekoizpena**

Berrekoizpenaren modeloak suposatzen du eskola-tituluen lorpena jokoan dagoela eragileentzat, diplomak beharrezkoak baitira estatus sozial

bat ukateko. Baina, diploma eta estatusaren arteko harremana probabilista da, ez baita egokipen osorik hezitzen diren gazteen artean eta aske dauden lanpostuen artean. Ondorioz, berrekoizpenaren teoriak soilik une historiko baterako balio luke? Alderdi historikoa kontutan hartuz, Passeronek onartzen du irakaskuntzaren bidezko talde sozialen hierarkizazioa ez dela beti existitu. XVIII. mendean, adibidez, kulturak ez zuenez garrantzi handirik, bereizketa aberastasunaren, janzteko eraren ala sorkuntzaren arabera egiten zen. XIX. mendean, aldiz, desberdintasun sozialak mugatu direnez, gizakien gaitasunak agerian gelditzen dira, ideologia meritokratikoaren ideologiaren garapena lagunduz. Gaur egun, modelo honek bere indarra galdu badu ere, nagusi izaten jarraitzen du eskola publiko zein pribatuan.

Era berean, eskola kultura behin betekoa da ala aldaketak ezagutu ditu? Denboraz kanpo eta unibertsalak gisa agertzen diren arau kultural nagusiek hautaketa sozialaren errola betetzen dute bere zilegitasuna ez bada zalantzan jarria eta arau batzuen errespetua gutxiengo bati gordea bazaio, esan nahi baita bereizteko balio badu. Adibidez, ikasle guzietatik latina jakingo balute, hizkuntza horrek bere interesa galduko luke. Aitzitik, historiak erakusten digu borrokak daudela une batean legitimoak diren arauak derrihortzeko eta arau kulturalen legitimazio eta deslegitimazio prozesuak daudela. Zentzu horretan, aldaketak azkarregi suertatzen direlarik, arau kulturalak bidegabekoak gisa agertzeko arriskua handitzen da.

Azkenik, soziologo gatazkatsuen eta funtzionalisten arteko antzekotasunak nagusi dira, nahiz eta lehenek berrekoizpena arbuia eta bigarrenek zilegiztatu. Lehenik, desberdintasun ideologikoak nagusiak izan arren, biek galdera berari erantzuten diote, alegia, eskolak zertarako balio du? eta antzeko erantzuna ematen diote: eskolak desberdintasun sozialak berrekoizten ditu. Era berean, bai gatazkatsuek bai funtzionalistek ez diote historiari tokirik uzten, orden soziala denboraz kanpo balego bezala.

3.2. Egituren pisua

Berrekoizpenaren teorizatzaileak eskolako eguneroko bizitik aski urrun egon dira, ikasleen eta irakasleen ikuspegi geldoa ukanez. Gizabanakoak ez du konsistentziarik, egituren pisuaren menpe izanik eta aldaketa ez da integratua. Arazoa da, berrekoizpenaren teoriak hezkuntza komunitatearen desmobilizapena ekarri dutela baita soziologoek erreakzioa ere. 1980. hamarkadatik landa, Giroux gisako soziologoek erresistentzia fenomenoaren gainean ekingo dute. Erakusten dute ikasleen jarrerak ez datozela nahitaez bat instituzioaren itxaropenekin eta jarrera berezi horiek erresistentzia jarrerak bezala ikusi daitezkeela eskolak derrigortu nahi duen kulturaren aurrean. Eskolaren aurkako kultura bat sortzera eramanez. Esaterako, langile mundutik datozen ikasleek ez dute onartzen lan intelektualak eskularen gainean duen lehentasuna eta ez dute geldoki obeditzen. Lan-mun-

duan, familian, kalean ala lagunartean hartzen dituzten osagai originalak baloratu, aurre egiteko balio dieten ezagutza informalak sortzen dituzte. Haatik, erresistentzia logika hori berrekoizpenaren logikaren inguruan antolatzen da, zeren eskola kultura kritikatu ezagutzatik mozten dira, sozialki goratzeko aukerak murriztuz.

Erresistentziaren teorizatzaileen helburua erakustea izan da zein dialektika dagoen eskolaren funtzio makro-soziologikoaren eta maila mikro-soziologikoaren autonomiaren artean. Korrante honek berrekoizpenaren teoria zehazten du eta ikasleen zein irakasleen jarrerren desberdintasunak zein konplexutasunak azpimarratzen ditu. Zentzu horretan, paradigma aldaketa hasten du.

Era berean, ikuspegi honek egitura sozialen eta hezkuntza sistemaren mugak erakusten ditu. Konstruktibismotik eta etnometodologiatik hurbil diren soziologoek azpimarratzen dute emanak bezala ikusia diren egiturak gizarte-ko trukaketen eta harremanen ondorioak direla. Izan ere, estatistikak eta erregulartasunak eragileen jarrerren emaitzak dira eta bereziki esan nahien eta sailkatze irizpideen ekoizpen bukaezin bezain funtsezko lan baten fruituak dira.

Etnometodologentzat, argiki agertzen da, «kutxa beltza» irekitzean eta oinarritzko hartu-emanetara jotzean, guztia nola ekoizten den ikusten dela. Adibidez, ahozko azterketa batean, ikasleen arrakastak hiru mailetan kokatzen den irakurketa lana eskatzen du. Lehenik, ikasleei eskatzen zaien lanaren eta irakasleek itxoitzen duten erantzunaren irakurketa. Bigarrenik, zuzenak bezala kontsideratuak diren erantzunen interpretazioa. Hirugarrenik, proban zehar suertatzen diren interakzioen irakurketa, bakoitzak bestearen erreakzioak eta itxaropenak ulertu nahi baititu. Era berean, zailtasunean dagoen ikaslea definitzeko orduan eta ikasleen maila zehazterako tenorean, irakasleek irizpide desberdin bezain aldakorrek erabiltzen dituzte erabakia hartzeko. Osatu bezain pronto, kategoria horiek mugiezinak bezala aurkezten dira eta, horren ondorioz, normala bezala ikusten da ikasgelako eren bat maila txarrekoa gisa sailkatzea.

Gaur egun, egoerak, hartu-emanak eta prozesuak baloratzen dira, analisia maila mikro-soziologikoan kokatuz. Kutxa beltzean gertatzen dena azaltzen saiatzen dira. Zentzu horretan, bestelako paradigmak bezala aurkezten dira, ez hainbeste maila mikro-soziologikoan kokatzen direlako, baizik eta gertaera sozialen irakurketa desberdina egiten dutelako. Soziologo batzuk berrekoizpenaren teoria aberasten ahalegindu dira makro eta mikro mailak integratuz baina, aldi oro, kausalitatearen zentzua egituratik gizabanakora doa. Konstruktibistek ikuspuntua hankaz gora ezarri dute. Horien iritziz, eskolaren ibilmoldea soilik eragileen eguneroko jarrerren emaitza gisa aztertu daiteke. Helburua da ikustea nola erregulartasunak sortzen diren tokiko erregulartasunen bidez. Perspektiba honetan, soziologoa, aktorean erdiratzen da, bere jarrera ezin daitekeelako bere ezaugarri sozialengandik ondorioztatu, eragilearen motibapenetatik eta dagoen egoeretatik baizik.

3.3. Eskola eta eragileen estrategiak

Ikuspegi aldaketa ez da eztabaidarik eta liskarrik gabe suertatu. Hain zuzen ere, Berthelot-ek (1982), berrekoizpenaren teoriak sortutako *itxidura efektua* salatu du, zeren eskolak berrekoizten duela aitzinatzeak ikuspegi finalista batean erortzea suposatzen du. Ondorioz, eskolaren funtzioa berrekoiztea denez, ez du ezertarako balio bere ibilmolde zehatza edota bere bilakaera historikoa aztertzea. Aitzitik, ikasleek zein irakasleek eskola sistema erabiltzen dute beraien interesen arabera. Eskolaren, sailaren eta klasearen aukeraren bidez, gurasoak beraien haurren eskola ibilbidea optimizatzen saiatzen dira. Horrek esan nahi du eskola ez dela, nahitaez, eskolaren egituraren eta funtzioaren eragina, baizik eta talde sozial desberdinen estrategien fruitua.

3.3.1. Desberdintasun sozialen ikuspegi indibidualista

Boudon eta ondoren Berthelot, eskola sistemaren eragileei interesatu dira, batez ere. Bourdieu eta Passeronen tesiak kritikatu, pentsatzen dute noraezean finalista batean erori direla aurreratzen dutelarik nagusiek duten zaintzeko gogoia eta berau zilegiztatzeko nahia. Nahiz eta jarrera horiek egon, Boudonek dio ez dela beharrezkoa maila makro-soziologikotik pasatzea erregulartasun sozialak ulertzeko, hainbat jarrera indibidualen ondorioak baitira. Azterketa soziologikoa, aktoretik abiatu behar da zeren fenomeno sozial baten azalpenak eragileen motibapenen berreraikuntza suposatzen du. Hori da indibidualismo metodologikoaren oinarria.

Eskolan, adibidez, eragileek aukerak egiten dituzte arrazionaltasun mugatua erabiliz, esan nahi baita pertsona batek hautu bat egiten badu arrazoi onak ukanen ditu erabaki hori hartzeko. Eskola aukerak ulertzeko, Boudonek dio gazte batek bere norabidea aukeratzen duela kostu-hobari kalkulatu bat egin ostean, hainbat parametro integratuz, besteak beste : zein dira hautu honek emango dituen abantaila ekonomiko, sozial eta psikologikoak? zein dira aukera berak dituen arriskuak, langabeziari begira adibidez? Baina, erabakitzaile hau testuinguru sozial batean kokatzen da. Adibidez, Unibertsitatera joateak onura handiagoa eragingo du ikaslearen gurasoak ez badira Unibertsitatetik igaro, eskola handietatik badatoz baino.

Beraz, aukerak egin behar dira eta, teorian, ikasle guzietan arrazionaltasun bera badute, errealitatean aukerak oso desberdinak dira gizabanakoek aukera arrazionalak egiten dituztelako beraien eskola eta sozial testuinguruak kontutan hartuz. Ikuspegi honen arabera, ingurugiro soziala ez da soilik norabide aukera bati estatistikoki loturiko faktorea, baizik eta erreferentzia puntu bat da zeinen arabera aktorea, aukera batek suposatzen dituen hobariak eta arriskuak neurtzen saiatzen den. Beraz, jatorri soziala ezin daiteke azalpen faktore bakarra bezala aurkeztu zeren gerta daiteke langile

semeeek emaitza hobeak lortzea eskola eta auzo egoki bezain dinamiko batean bizi badira.

Beraz, Boudonen helburua, ikasleen, gurasoen eta irakasleen arrazoi onak ezagutzea da. Zentzu horretan determinismo soziologikoa arbuaitzen du esanez ezin daitekeela eskolako eragileen jarrera ulertu oinordetza mekanismoetara mugatuz eta ezinbestekoa dela eskola merkatu bat bezala ikustea non eragileak lehia dauen. Boudonen nahia ulertzea da nola hezkuntza egiturak eta jarrera indibidualak lotzen diren.

3.3.2. *Eskolaren eginkizun desberdinak*

Ikuspegiz aldatzen da, zeren egituraren lehentasuna adieraztetik eragileen interakzioak zein estrategiak azpimarratzera igaro dira, horiek baitituzte egiturak sortzen eta bizi arazten. Baina, denbora joan ahala, paradigma desberdinak hurbildu dira. Esaterako, 1980. hamarkadatik landa, Bourdieuk *habitus*-aren alderdi berritzailea azpimarratu du, jarrera anitzen sortzailea izanik, ezin baita zehazki jakin zein jarrera eragingo duen. Zentzu horretan, praktika sozialek autonomia gehiago dute eta Bourdieuk jokalaria onaren adibidea hartzen du. Izan ere, jokalaria onak, jokoaren arauak oso ongi menperatu eta barneratu ezker, irabazteko daukan askatasun urria erabili dezake estrategia konplexuen bidez bere aurkaria gaintzeko. Era berean, aktorearen teoriak, testuinguru sozialearen garrantzia kontutan hartu dute. Hain da egia non gure buruari galdetzen ahal diogun ea indibidualismo metodologikoak ez duen determinismoa berriz ere sartzten.

Baina, teoria horiek oso emaitza desberdinetara iristen dira eskolaren funtzioari buruz. Hain zuzen ere, desberdintasun sozial guztiak ez ditu eskola desberdintasunak azaltzen eta eskolak ezin du, berak bakarrik, gizartea demokratizatu. Berrekoizpenaren teoria ikasleen emaitza desberdinetatik habiatzen da, ondorioztatzeko eskolaren eginkizun zatitzailearen eta menderapenaren funtzio zilegiztatzailearen emaitza dela. Bere ondorioa argia da : eskolaren eginberrara ez da ezagutzak transmititzea edo ikasleak lan mundurako hezte, baizik eta desberdintasun sozialek legimitatzea. Boudon bezalako soziologoak aurkako konklusioetara iristen dira. Izan ere, eskolak ezagutzen dituen desberdintasunak talde soziale-tako kideek egiten dituzten aukeren eta osatzen dituzten estrategien emaitzen ondorioak dira.

Gaur egun, hezkuntzaren soziologia asko garatu da eta alderdi ideologikoak alde batera utzi ditu ikerketa enpiriko bezain analitikoak hobesteko. Agerian uzten dute, ikasleak, familian sozializatuak badira, eskolak geroz eta gehiago merkatu bat bezala funtzionatzen duela eta, ondorioz, gurasoek aukera estrategikoak egiten dituztela beraien aurrean onerako, zeren eskolak eta bertan lortzen diren tituluek garrantzi handia dute ikaslearen geroan.

4. TEORIA GARAIKIDEAK

Gaur egun, hezkuntzaren soziologian oihartzunik handiena duen teoria François Dubet-ena da. *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* liburuan (1996), soziologo horrek, Danilo Martuccelli-rekin batera, eskolaren eraldaketa eta bere ondorioak aztertzen ditu, erakutsiz errepublikar eskolaren mutazioak, irakasle, ikasle eta eskolako gainontzeko eragileengan tentsioak sortzen dituela, egokipen lan bat egitera bortxatuz.

4.1. Errepublikar eskolarra eta bere mutazioa

Jules Ferry-k bultzatutako errepublikar eskolak frantses eskolaren urrezko garaia antza hartu du hiru eginkizun betetzen zituelako: 1) ikasleak sozializatzea, gizartean integratuz, 2) ikasleak lan mundura prestatzea, beharrezkoak diren gaitasunak menperaraziz, eta 3) ikasleak herritarak bilakaraztea, pertsona kritiko, arrazional bezain autonomoak eginez. III. Errepublikatik 1960. hamarkada arte, eskolak eginkizun horiek bete ditu segregazio soziala nagusitu delako. Izan ere, langile eta laborari seme-alabek oinarrizko eskola jarraitzen bazuten *Certificat d'études* deituriko titulua lortu arte, erdi eta goi mailetako seme-alabek institura ziozaken eta, gutxi batzuk, unibertsitatera eta eskola handietara. Hori dela eta, jatorri sozialak ikasleen ibilbidea erabakitzen zuen, ingurugiro ezfagoretuetatik zetozen ikasle bakar batzuk, dirulaguntzei esker, unibertsitatera joateko aukera zeukatelarik. Eta langileek ez zuten eskola kritikatzeko pentsatzen baitzuten arazoa gizarteko desberdintasun sozialetan zegoela eta ez eskolan. Horrekin batera, eskola gutxiengo baten afera zen zeren 1950. hamarkadan soilik adin klase bateko % 50ak *Certificat d'études* titulua lortzen zuen eta bakarrik % 6ak batxilergoa. Beraz, segregazio eta malthusianismo horri esker, errepublikar eskolak bere eginkizunak zailtasun handiegirik gabe bete ditu.

Baina, bi eraldaketek eskola errepublikarraren krisia eragin dute. Alde batetik, eskolan eta ondoren unibertsitatean sartzeko diren ikasleen kopuruak eztanda egin du 1950 eta batez ere 1960. hamarkadetatik at, masifikazioaren itxura hartuz. Izan ere, *baby boom*-eko belaunaldia eskolara iristen da, jakinik aurreko belaunaldiak baino gehiago direla, eta nesken presentzia areagotzen da, ikasleen kopurua biderkatuz. Beraien lanari eta gaitasunei esker, laster mutikoak baino gehiago izateaz gain, emaitza hobeak lortuko dituzte. Masifikazioa unibertsitatean ere nabari da zeren, 1964ean, Frantzian, 200.000 ikasle badaude, hiru hamarkada beranduago, kopurua hamar aldiz biderkatu da. Beste aldetik, eskola demokratizatu da, esan nahi baita ordura arte baztertuak zeuden hainbat talde sozial eskolan sartzeko direla eta, batez ere bigarren mailan eta goi mailan. Batez ere, Kolegio bakarraren printzipioarekin, institutua ez da gehiago soilik burgesia-

ren eta jauntxoan seme-alaben kontua, enplegatu, langile eta laborarien haurrek ere beraien tokia hartzen baitute.

Kontua da, bi eraldaketa horiek errepublikar eskolaren ibilmoldea kolokan jarriko dutela, ondura arte zebiltzan erregulazioak ez baitaude egoera berriari egokituak. Lehenik, eskolak geroz eta zailtasun handiagoak ditu ikasleak sozializatzeko. Intzibilitate eta bortizkeri kasuak baita ere diziiplina eta errespetu eskasaren adibideak biderkatzen dira, irakasleen lana zailduz eta administrazio publikoko arduradunen kezka piztuz. Bigarrenik, eskolak geroz eta zailtasun oparagoak ditu ikasleak lan mundura prestatzeko langabeziaren eta prekaritatearen hazkundeak ez baitu gehiago titulu akademikoen errentagarritasun profesionala bermatzen. Izan ere, luzaroan nagusi izan den «isilpeko paktua» hautsi da zeren eskolan lan egitea eta tituluak lortzea ez da nahikoa lanpostu bat lortzeko eta, are eta gehiago, lanpostu seguru, interesgarri bezain ongi ordaindutakoa eskuratzeko. Hirugarrenik, geroaren aurrean dagoen kezka dela eta, eskolari ez zaio eskatzen ikasleak herritar autonomo, arrazional eta kritiko batzuetan bilakatzea, baizik eta ekonomiak behar dituen teknikari eta langile trebeak heztea. Zentzu horretan, eskola ez da gehiago bere eginkizun nagusiak betetzera iristen.

4.2. Eskola esperientzia

Eskolak bere funtsezko eginkizunak ez bete izanak eta logika kontra-jarriak egoteak tentsioak eragiten ditu eskola sisteman baita ere berau biziarazten duten eragileetan, irakaslerian eta ikaslerian bereziki. Batetik, irakasleek geroz eta zailtasun handiagoak dituzte klaseak emateko, aurrean dauzkaten ikasleak geroz eta anitzagoak eta desberdinagoak direlako, jarraera eta lan arauak ez dituztelako errespetatzen ala ez daudelako ikasteko gogorik. Horrez gain, irakasleei eskatzen zaie, beraien irakaskuntza eginkizunaz gain, psikologo, gizarte langile eta hezitzaile lanak egitea, gizarteak ezagutzen dituen arazo guztiak konpontzeko gai balira lez. Bestetik, ikasleek geroz eta gaizkiago bizi dute irakasleen interes eta motibapen eskasa, ikasketen zentzu eza, exigentzia maila gora eta lehia nabarmena. Maiz gertatzen diren ikasle mugimenduen mobilizazioek geroarekiko duten kezka agerian uzten dute. Ez dakite ea lanik aurkituko duten, ea lan egonkorra bezain interesgarria izango den eta ea familia bat osatzen ahalko duten.

Egoera horren eta zalantza horien aurrean, eskolako eragileek ahal dutena egiten dute beraien eskola bizia ahalik eta erosoena izan dadin, aterabideak proposatuz, estrategiak sortuz eta egokipenak eginez. Eskolak eraldatzeko zailtasunak dituzenez, nahiz eta Hezkuntza Ministro bakoitzak bere legea bozkarazi, irakasle, ikasle, administrari eta guraso bakoitzak bere soluzioak bilatu behar ditu amaiezina den lan batean. Hori da preseski, Dubetek «aktorearen lana» deitzen duena.

Zentzu horretan esan daiteke Dubet maila makro eta mikrosoziologikoak batzen saiatzen dela baita ere osagai objektibo zein subjektiboak. Era berean, diakronia azterketan sartzen du agerian uzten baitu eskola denboran zehar aldatzen dela eta bere historia luzean zehar mutazioak ezagutu dituela.

5. AMAIERA

Amaitzeko, gogora dezagun artikulua honen helburua, Frantziako hezkuntzaren soziologiaren bilakaera aztertzea izan dela, Emile Durkheimetik François Dubetera. Bere historia luze bezain aberatsean zehar, Frantziako hezkuntzaren soziologiak hiru garai nagusi ezagutu ditu. XX. mende hasieratik 1960. hamarkadara doan lehen fasean, funtzionalismoa eta marxismoaren arteko aurkaketa ideologia nagusitu da, kontutan izanik, beraien desadostasunez gain, hezkuntzaren irudi amankomun bat konpartitzen dutela non sistemak, egonkortasunak eta integrazioak lehentasuna daukaten. Bigarren garaia interpretazio berri batekin hasten da zein, alde batetik, marxismoaren eta estrukturalismoaren ekarpenak, klasikoen irakurketa berri batekin uztartzen saiatzen den eta, beste aldetik, non indar bat egiten den aktorearen, bere arrazionaltasunaren eta aldaketaren garrantzia agerian uzteko. Eztabaidak, berrekoizpenaren teoriaren jatorrian egoteaz gain, *ethos*, *habitus*, zelai ala kapital kontzeptu berrien sortzailea den Pierre Bourdieu, eta Raymond Boudon jartzten ditu, jakinik azken hau indibidualismo metodologikoaren sortzailea izatearekin batera erakusten ahalegintzen dela nola eragileek, dauzkaten baliabide eta aurkitzen dituzten aukeren arabera, estrategiak osatzen dituzten. 1990. urteekin hasten den hirugarren boladan, hainbat ikerlari, horien tartean François Dubet aurkitzen delarik, hezkuntzaren soziologia berreraikitzen ahalegindu dira, eskola esperientzia bezalako kontzeptuen inguruan. Maila mikro eta makrosoziologikoak uztartzen ditu, hezkuntza sistemaren mutazioaren azterketa, hezkuntza komunitateko kideek (irakasleek, ikasleek eta gurasoek) egoera hori bizi duten moduarekin lotuz, baita ere arazo zehatzak nola konpontzen dituzten ikusiz.

Jasotze-data: 2007-11-12

Onartze-data: 2008-2-8

Abstract

This article proposes studying the evolution of education sociology in France from Emile Durkheim to François Dubet. Throughout its long, rich history, French education sociology has undergone three fundamental periods. The first, from the start of the 20th century to the start of the 1960s, is dominated by the ideological opposition between

functionalism and Marxism which, despite their divergences, share the same representation of education where system, permanency and integration prevail. The second phase starts with a new interpretation which tries, on the one hand, to associate contributions from Marxism and structuralism with a new reading of the classics, and, on the other hand, makes new attempts to demonstrate the importance of the protagonist, their rationality and change. The discussions pitted Pierre Bourdieu, follower of the reproduction theory and creator of new concepts such as ethos and habitus, the field or the capital, against Raymond Boudon, founder of methodological individualism which highlights the centrality of strategies drawn up by protagonists according to their resources and the opportunities which appear. The third period starts in the 1990s and it is characterised by several authors, including François Dubet, wanting to recompose education sociology around new concepts such as school experience. This aims to associate macro and micro-sociological levels, sharing an analysis of the education system's mutation with a psycho-sociological study so that the educational community (students, teachers and parents) can experience this situation and attempt to solve the specific problems set by each change.

Keywords: Sociology. Education. France. Theory. Evolution.

Este artículo se propone estudiar la evolución de la sociología de la educación en Francia desde Emile Durkheim hasta François Dubet. A lo largo de su larga y rica historia, la sociología de la educación gala ha conocido tres periodos fundamentales. El primero, que va desde el principio del siglo xx hasta el inicio de los años 1960, está dominado por la oposición ideológica entre el funcionalismo y el marxismo que, a pesar de sus divergencias, comparten una misma representación de la educación donde prevalece el sistema, la permanencia y la integración. La segunda fase empieza con una nueva interpretación que intenta, por una parte, asociar las contribuciones del marxismo y del estructuralismo con una nueva lectura de los clásicos y, por otra parte, realizar un esfuerzo para poner de manifiesto la importancia del actor, de su racionalidad y del cambio. Las discusiones enfrentan a Pierre Bourdieu, partidario de la teoría de la reproducción y creador de nuevos conceptos como el ethos, el habitus, el campo o el capital, y Raymond Boudon, fundador del individualismo metodológico que subraya la centralidad de las estrategias elaboradas por los actores en función de sus recursos y de las oportunidades presentes. El tercer periodo empieza en los años 1990 y se caracteriza por la voluntad de varios autores, entre los cuales se encuentra François Dubet, de recomponer la sociología de la educación entorno a nuevos conceptos como el de experiencia escolar. Trata de asociar los niveles macro y microsociológicos, compaginando un análisis de la mutación del sistema educativo con un estudio psicosociológico de la forma en

la que la comunidad educativa (alumnos, profesores y padres) vive esta situación y tratan de resolver los problemas concretos planteados por dicho cambio.

Palabras clave: Sociología. Educación. Francia. Teoría. Evolución

Cet article se propose d'étudier l'évolution de la sociologie de l'éducation en France depuis Émile Durkheim à François Dubet. Tout au long de son histoire, la sociologie de l'éducation française a connu trois périodes fondamentales. La première période, du début du XX^{ème} siècle au début des années 1960, est dominée par l'opposition idéologique entre le fonctionnalisme et le marxisme qui, malgré leurs divergences, partagent une même représentation de l'éducation dans laquelle prévalent le système, la permanence et l'intégration. La seconde phase débute avec une nouvelle interprétation qui tente d'une part, d'associer les contributions du marxisme et du structuralisme avec une nouvelle lecture des classiques et d'autre part, de s'efforcer de mettre en exergue l'importance de l'acteur, de sa rationalité et du changement. Les discussions voient s'affronter Pierre Bourdieu, partisan de la théorie de la reproduction et créateur de nouveaux concepts comme l'ethos, l'habitus, le champ ou le capital et Raymond Boudon, fondateur de l'individualisme méthodologique qui souligne le caractère central des stratégies élaborées par les acteurs en fonction de leurs ressources et des opportunités présentes. La troisième période commence dans les années 1990 et se caractérise par la volonté de plusieurs auteurs, parmi lesquels François Dubet, de recomposer la sociologie de l'éducation autour de nouveaux concepts comme l'expérience scolaire. Il tente d'associer les niveaux macro et micro-sociologiques, en conciliant une analyse de la mutation du système éducatif avec une étude psychosociologique du vécu de la communauté éducative (élèves, professeurs et parents d'élèves) par rapport à cette situation et des tentatives de solution apportées aux problèmes concrets posés par ce changement.

Mots clé : Sociologie. Enseignement. France. Théorie. Évolution.

BIBLIOGRAFIA

- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris: Stock.
BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Seuil.
BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (2006). *Allez les filles !* Paris: Seuil.
BOUDON, R. (1973) *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.

- BOURDIEU. P., PASSERON. J-C. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et leurs études*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU. P., PASSERON. J-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- DEBARBIEUX. E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris: ESF.
- DUBET. F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Seuil.
- DUBET. F., MARTUCCELLI. D. (1996) *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- DURKHEIM. E. (1922) *Education et Sociologie*. Paris: PUF.
- DURKHEIM. E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- DURU-BELLAT. M., ZANTEN. A. (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- LELEIÉRE. C. (1990). *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris: Nathan.
- OZOUF. J., OZOUF. M. (1992). *La République des instituteurs*. Paris: Seuil.
- PROST. A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris: Armand Colin.
- PROST. A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris: PUF.
- THÉLOT. C. (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*. Paris: Dunod.