

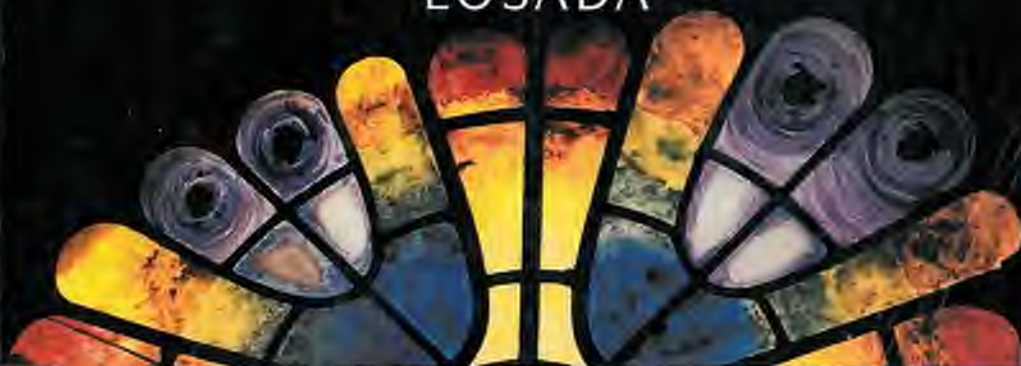
François Dubet  
Danilo Martuccelli

François Dubet  
Danilo Martuccelli

# EN LA ESCUELA

Sociología  
de la experiencia escolar

LOSADA



La escuela produce individuos con ciertas actitudes y disposiciones. Pero esta definición no basta, porque la escuela *fabrica* sujetos que tienen, más o menos, el dominio de su vida y de su propia educación. Y si tiene esta capacidad, también tiene el poder de destruir los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan. Este libro es el producto de una investigación realizada en el transcurso de tres años por un equipo de especialistas dirigido por François Dubet y Danilo Martuccelli. Con el fin de analizar mejor los procesos educativos, los grupos fueron integrados, en la mayoría de los casos, por sociólogos a los cuales se asociaron docentes-investigadores en psicología y ciencias de la educación. Todos ellos trabajaron con maestros y alumnos, tanto en grupos como mediante entrevistas personales, obteniendo así un resultado que seguramente será de gran importancia para quienes se interesan en un tema tan delicado como es la formación de jóvenes.

*François Dubet* es profesor de sociología en la Universidad de Burdeos y miembro del Centre d'Analyse d'Intervention Sociologique.

*Danilo Martuccelli* es sociólogo, también profesor de la Universidad de Burdeos e investigador del Centre National de la Recherche Scientifique.

EN LA ESCUELA



En la escuela

Biblioteca Pedagógica  
Colección fundada por Lorenzo Luzuriaga

DIRECTOR: EMILIO TENTI FANFANI

François Dubet  
Danilo Martuccelli

# En la escuela

*Sociología de la experiencia escolar*

Editorial Losada

Título del original francés:  
*A l'école.*  
*Sociologie de l'expérience scolaire*  
©Éditions du Seuil, 1996

©Editorial Losada, S.A.  
Moreno 3362  
Buenos Aires, 1997

1.ª edición: marzo 1998

Traducción:  
Eduardo Gudiño Kieffer

Cubierta:  
*Toda la edición del libro*

Sobre un proyecto del  
*Departamento de producción*

Ilustración:  
Vitales de la Capilla de la  
Colonia Güell  
*Antonio Gaudí*

ISBN: 950-03-8380-2  
Queda hecho el depósito que marca la ley 11723

Impreso en España.  
Printed in Spain.

La investigación de la que da cuenta este libro\* fue conducida por un equipo que se movilizó durante casi tres años. Estaba compuesto por:

- Olivier Cousin, encargado de investigaciones en el CNRS, CADIS
- Éric Debabieux, conferenciante de la universidad de Burdeos II
- Bernardette Dumora, conferenciante de la universidad de Burdeos II
- Alain Lafflaquière, profesor de la universidad de Burdeos II
- Jean-Claude Laulan, psicólogo escolar
- Georges Poulmarch, psicólogo escolar
- Jean-Claude Pujol, consejero de orientación
- Anne Barrère, Joëlle Favre, Cécile Gondyer, Lyda Lannegrand, Jean-Philippe Guillemet y Yves Montoya, estudiantes de la Universidad de Burdeos II.

Esta investigación ha sido realizada en el marco de un contrato establecido entre el CADIS, el Ministerio de Enseñanza Superior y de Investigación y la Universidad de Burdeos II.

\* Este libro es un trabajo de características sociológicas y psicológicas sobre ciertos aspectos de la educación en Francia. No tiene pretensiones de gran literatura, sino de aporte técnico-científico a materias determinadas. Por ello se han respetado sus características formales, entre ellas largos párrafos de escasa o ninguna puntuación, repetición de vocablos en periodos cortos, etcétera. Es decir, se siguieron las características formales con la mayor fidelidad posible. (N. del T.)

## AGRADECIMIENTOS

Debemos dar las gracias particularmente a los rectores de los liceos, directores de los colegios y de las escuelas primarias que nos recibieron en sus establecimientos, como así también al señor André Pouille, rector de la academia de Burdeos.

Mireille Coustance aseguró la gestión de la investigación y la puesta a punto del manuscrito, Maryse Begeardeil, Claudine Decock, Anne-Sophie Gadrey, Alix Garnier y Emmanuelle Labarghe efectuaron el secretariado de los grupos. Alban Bouvier, conferenciante, nos aportó su concurso.

Los miembros del CADIS, especialmente su director, Michel Wieviorka, Didier Lapeyronnie y Alain Touraine, formaron el espacio de discusión en el cual fue elaborado este trabajo. También se ha beneficiado con el apoyo del departamento de sociología de la universidad de Burdeos II.

Este libro está dedicado a todos los grupos de escolares, colegiales y liceístas de Burdeos, de Lille y de Saint-Denis, que son la principal materia de estudio. También está dedicado a los docentes, a los profesores, a los padres, a los profesionales de la educación que participaron en este estudio, sea como miembros de los grupos, sea como interlocutores. En fin: este libro está dedicado a los alumnos de quinto D del colegio Berthelot, en Bègles.

## Introducción

¿Qué fabrica la escuela? Generalmente se responde a esta pregunta de tres maneras: cuáles son las desigualdades que la escuela produce; si la escuela se adapta al entorno económico y al empleo, y cuáles son los conocimientos adquiridos durante los diferentes cursos.

El problema que quisiera esclarecer este libro es de una naturaleza diferente. Al preguntar “qué fabrica la escuela”, nos gustaría saber qué tipos de actor social y de sujeto se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas, dando por supuesto que la escuela no se reduce solamente a la clase –también hecha de mil relaciones entre maestros y alumnos–, sino que también es uno de los espacios esenciales de la vida infantil y juvenil.

Sin ignorar nada de sus funciones de *reproducción* social, debemos concebirla también como un aparato de *producción*. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones. Pero esta definición no basta porque la escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos la educación puede tener sentido... y puede asimismo estar privada de él.

A primera vista, esta pregunta remite al único tema de la socialización escolar. Durante mucho tiempo se ha pensado que la escuela era una institución que transmitía, por medio de conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una sociedad. Poco a poco, los



niños abandonaban el mundo particular de las familias y, al crecer, accedían a una cultura universal, las grandes obras, la ciencia, que hacían individuos, sujetos tanto más autónomos cuanto más hubieran interiorizado una cultura cuyos maestros y profesores eran los mediadores. La escuela cristiana fabricaba cristianos, la de la República fabricaba franceses y ciudadanos razonables. Por supuesto: esta escuela producía también campesinos, obreros, amas de casa, ejecutivos y funcionarios. Pero engendraba un tipo de sujeto considerado tanto más autónomo cuanto más hubiese interiorizado los principios universales. Si muchos franceses están también fuertemente vinculados a la imagen de la escuela republicana, es menos a causa de sus virtudes sociales que porque ella podía realizar una “*paideia* funcionalista”; parecía capaz de formar, en un mismo movimiento, actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y “libres”.

Esta creencia –que hoy podemos considerar ingenua pero que reina aún en muchos espíritus–, identificaba la socialización, la formación de actores sociales, y la subjetivación, la formación de sujetos autónomos. Postulaba la continuación de ambos procesos, y por este motivo las sociedades modernas han creído durante tanto tiempo en la educación, en la continuidad de las funciones de socialización y de “liberación” del saber. En Francia, esta imagen de la educación permanece vinculada a la escuela republicana, que forma a la vez franceses que comparten los mismos valores, y ciudadanos capaces de ejercer un juicio personal. La paradoja de toda educación –la producción de actores a la vez semejantes y autónomos– parecía así superada. La escuela era concebida como una institución que transformaba los valores en normas, y las normas en personalidades. La educación debía asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción del individuo.

Desde hace mucho tiempo esta representación, que puede ser un ideal, ya no permite describir el funcionamiento real de la escuela. La escuela no sólo no alcanzó los objetivos igualitarios que pudo proponerse, sino que además ya no funciona

como institución. Y esto es lo esencial. Ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen; hay principios múltiples y a veces confusos que alejan la realidad de las prácticas. Con la masificación escolar, cada vez más alumnos van a la escuela y durante más tiempo. La escuela se parece menos a una institución que a un “mercado” en el cual los diversos actores están en competencia, invierten en el trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares más o menos raras. Para decirlo con más sencillez: no enviamos tanto a nuestros hijos a la escuela para que allí sean educados como para que adquieran las certificaciones útiles a su carrera. La influencia de la escuela sobre la sociedad es actualmente tan grande que los objetivos educativos pasan a segundo plano; la competencia de la escuela pública y de la escuela privada, la de diversos establecimientos y la de múltiples filiales ponen más en juego esperanzas de éxito escolar y social que filosofías educativas. Pero sin embargo la educación no desaparece, aunque sus principios resulten particularmente perturbados. ¿Debe la escuela formar individuos autónomos, racionales, debe anticipar las necesidades de la economía, debe asegurar la integración moral de la sociedad? ¿Debe la escuela replegarse sobre sí misma, abrirse a otras culturas, a la cultura de masas y a la de minorías? ¿Qué lugar debe acordarle a la vida juvenil que no cesa de extenderse con la misma masificación escolar? ¿Y de qué escuela hablamos cuando el sistema educativo no ha dejado de diversificarse? Ya no basta con leer los programas y evaluar los resultados para saber lo que fabrica una escuela que persigue objetivos múltiples y a menudo contradictorios. Cada uno de nosotros sabe bien que la búsqueda de calificaciones útiles, la adquisición de una gran cultura y la formación de sujetos “auténticos” no van necesariamente a la par, y que nos hace falta sea elegir, sea combinar objetivos múltiples. Ya no estamos tan seguros como antaño de las finalidades de la escuela. Basta con observar las selecciones educativas de las familias y las diversas políticas de los establecimientos, para convencerse de que la eficacia económica, la igualdad en el acceso a una cultu-

ra única y la formación de una capacidad crítica, no armonizan fácilmente.

La fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Éstas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sobre el mercado escolar, el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo.

Este trabajo no se realiza solamente ante los aspectos pedagógicos de maestros y alumnos; compromete también una multiplicidad de relaciones y de esferas de acción. Los escolares son alumnos y niños, los colegiales son alumnos y adolescentes, los liceístas son alumnos y jóvenes. Aprenden a crecer en todas estas dimensiones de su experiencia. Tienen también una vida fuera de la escuela y administran más o menos todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean las etapas de su formación, la cual se modula diferentemente según su posición en el sistema, según diversas situaciones sociales. En este sentido, las amistades y los amores infantiles y juveniles, los entusiasmos y las heridas, los fracasos y los éxitos, participan tanto en la formación de los individuos como los aprendizajes escolares. Para comprender lo que fabrica la escuela, hay que tratar de analizar todo este trabajo, comprender de la manera más objetiva posible cómo se construye la subjetividad de individuos que son a la vez lo que

la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control aunque se fabrique en su seno. Reconozcamos que hoy, esta parte incontrolada parece más importante que la que surge del *clonage* educativo, a tal punto son diversos los públicos escolares, a tal punto las situaciones escolares parecen poco reguladas que a veces podemos tener el sentimiento de que los alumnos se construyen al lado o en contra de la escuela.

La socialización es un proceso paradójico. Por una parte es proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla. La sociología crítica ha negado el segundo término de la paradoja, viendo en la escuela solamente un aparato de control. La sociología clásica, la de la "*paideia* funcionalista", ha intentado superar la paradoja mediante la confianza en la universalidad de la "civilización" y de la modernidad y mediante la creencia en la capacidad de las instituciones para proponer una experiencia coherente e integrada. Hoy no se puede aceptar ni el "encantamiento" de la posición clásica, ni las aporías de una posición crítica que sólo percibe en la escuela un aparato de inculcación, donde los alumnos serían tan sólo receptáculos pasivos de una ideología.

Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, "fabrican" relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema.<sup>3</sup> La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo.<sup>4</sup> Es a la vez un trabajo<sup>5</sup> normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación.

Este libro da cuenta de una investigación empírica conducida durante casi tres años ante diversos tipos de actores.<sup>1</sup> La intervención sociológica intenta despejar las dimensiones y los mecanismos de la experiencia social. Recordemos algunos principios de este método.<sup>2</sup>

Como la experiencia más individual permanece socialmente construida en el juego de relaciones con otras y con vinculaciones sociales, debe ser captada a través de la actividad de un grupo que testimonia una condición común y socialmente situada. Por lo tanto constituimos grupos relativamente homogéneos de alumnos, de maestros y de adultos que describen, cuentan, exponen sus elecciones, sus estrategias, sus emociones a partir de aquello que los une. También hay que captar la experiencia a través de un grupo para que emerja la especificidad de los recorridos y de las sensibilidades personales, evitando siempre que el testimonio se cierre sobre sí mismo, arrastrado a veces por la relación cara a cara de la entrevista individual.

La experiencia no es social sólo en la medida en que es compartida por grupos, porque también se define por relaciones sociales, que ligan y oponen por ejemplo a alumnos y maestros, a la administración de los establecimientos, a los padres... Importa entonces que el testimonio de los actores se desarrolle en el espacio de estas relaciones, y que la intervención sociológica confronte los grupos a los actores que desempeñan un rol central en la formación de la experiencia común. De tal modo, los grupos de alumnos reciben, a título de interlocutores, a docentes, con el fin de no registrar simplemente representaciones desarrolladas sin presiones sino también un intercambio de argumentos y de percepciones cruzados.

Los grupos de intervención sociológica tienden a producir un análisis a través de la puesta en distancia del trabajo del grupo por sus miembros. La principal originalidad de este método tiende a la construcción de un debate entre los investigadores y los

1. El detalle de esta investigación se expone anexo.

2. A. Touraine, *La Voix et le Regard*, París, Éd. du Seuil, 1978.

actores. Los investigadores proponen análisis sociológicos del trabajo del grupo y piden a los actores que los capten, es decir que se reconozcan en ellos y los desarrollen, o los rechacen. Este objetivo es el menos natural para los sociólogos porque descansa en un doble rechazo: el de un corte epistemológico en el cual los actores serían necesariamente ciegos en el sentido profundo de su experiencia, y el de un subjetivismo radical en el cual la acción sería transparente a los actores. La intervención sociológica intenta construir un espacio de análisis compartido entre los actores y los investigadores donde puedan cruzarse argumentos recíprocos en la medida en que los actores han sido “armados” por la experiencia del grupo, y donde los sociólogos han elaborado sus análisis a partir de sus conocimientos y de sus postulados teóricos, pero también y sobre todo a partir del trabajo de grupo al cual importa dar coherencia y significado. Este método tiende a producir una *verosimilitud*, un conocimiento compartido entre los actores e investigadores mediante una serie de debates y de discusiones centrados en las coacciones del método.<sup>3</sup>

*Grupos de alumnos.* Esta investigación se basa en el trabajo de nueve grupos de alumnos constituidos según dos ejes. El primero es un principio “genético” que va de la escuela elemental a la clase terciaria. El segundo es un principio social, que se esfuerza por diversificar netamente los contextos sociales. Evidentemente, estos nueve grupos no pretenden ninguna representatividad estadística: proceden más bien como elecciones ejemplares y razonadas.

Los dos grupos de alumnos de la escuela elemental se constituyeron en dos escuelas diferentes, una de carácter popular, otra de clases medias. Por supuesto, el trabajo de estos niños plantea problemas particulares, y después de una primera experiencia, en junio de 1993, tendiente a dejar de lado las dificultades específicas relativas a la edad de los niños, nos vimos conducidos a ajustar seriamente el método. Se reveló primero que

3. F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éd. du Seuil, 1994.

la presencia de interlocutores no era pertinente. De modo que elegimos técnicas más tradicionales de entrevistas de grupos y de juegos de roles que resultaron bastante eficaces. Ciertamente la restitución de análisis a los niños es limitada, menos por razones intelectuales relativas a las capacidades de análisis de éstos, que por el flojo manejo de un distanciamiento emocional de esos alumnos muy jóvenes que no logran con facilidad separar claramente lo que significa el espacio de una experiencia de investigación y lo que es su vida más íntima.

Cuatro grupos han sido formados en dos colegios sensiblemente muy diferentes. El primero es un colegio en ZEP relativamente “difícil”, el otro es un colegio de sólida reputación que recibe alumnos de clases medias altas. En cada uno de estos establecimientos, dos grupos se formaron con alumnos de sexto y de quinto por una parte, y con alumnos de cuarto y de tercero por otra. En este contexto, los principios de integración sociológica se aplicaron de manera más metódica, aunque con los más jóvenes la proposición de interpretaciones sociológicas debió tomar formas particulares con el fin de no engendrar reacciones emocionales cuyos efectos no pudieran anticipar los investigadores.

Esta investigación sobre la experiencia escolar prolonga un primer estudio sobre los liceístas, y no era útil retomar el conjunto de aquel primer trabajo.<sup>4</sup> Elegimos trabajar con públicos demasiado débilmente determinados en el primer estudio, componiendo tres grupos en públicos de “nuevos” liceístas. El primero se formó en un nuevo liceo de enseñanza general de los suburbios de Burdeos, caracterizado por una política muy voluntarista de participación de los alumnos. El segundo grupo se constituyó en un liceo técnico de Ville. El tercero, en un liceo profesional de Saint-Denis.

*Grupos de adultos.* Aunque los alumnos sean el centro no es posible analizar experiencias escolares a partir solamente desde

4. F. Dubet, *Les Lycéens*, Paris, Éd. du Seuil, 1991.

sus puntos de vista. La educación, y más ampliamente la socialización de los niños y de los jóvenes, se inscriben en una relación disimétrica entre los adultos y los niños, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos. De tal modo, formamos cinco grupos de adultos directamente concernidos y activos en el proceso de socialización.

Un grupo de maestros y un grupo de profesores de colegios se constituyeron y funcionaron según las reglas de la intervención sociológica. También ellos recibieron a diversos interlocutores, y fueron confrontados con los análisis de los investigadores. En la medida en que hemos estudiado un grupo de profesores de liceo durante la investigación precedente sobre los liceístas, no nos ha parecido necesario reunir de nuevo un grupo de este tipo. Por el contrario, con motivo de la juventud de los alumnos estudiados, formamos dos grupos de padres de alumnos. Uno de ellos estaba compuesto por padres del sector obrero; el otro por padres de clases medias. Finalmente, pareció útil estudiar las representaciones y la experiencia de los actores de la escuela que intervienen y hablan hoy en nombre de la infancia y de la juventud, más que de la esfera del aprendizaje escolar propiamente dicho. Así las cosas, se constituyó un grupo de especialistas de la infancia y de la juventud, integrado por psicólogos escolares, consejeros de educación y consejeros de orientación. Estos cinco grupos de adultos no forman el corazón de este estudio sobre la experiencia escolar pero, a través de su trabajo, la experiencia de los alumnos pudo ser captada como una tensión entre una autonomía y una fuerte determinación por otro.

A los catorce grupos de intervención sociológica hay que agregar otro material de investigación más clásico: el de las entrevistas individuales conducidas por los alumnos y los adultos, y las observaciones asociadas al trabajo de formación de



grupos, trabajo a menudo más largo que la misma vida de los grupos. En fin, un miembro del equipo de investigación, François Dubet, pudo enseñar historia y geografía durante el año escolar 1994-1995, en una clase de quinto de un colegio de ZEP de los suburbios de Burdeos. Este trabajo no dejó de aportar enseñanzas útiles: ayudó especialmente a comprender cómo una experiencia podía ritualizarse en un oficio, y sin embargo no enfriarse totalmente nunca en la rutina, no por “virtud”, sino porque la débil regulación de las relaciones escolares no lo permite.

Aunque la subjetividad de los actores sociales sea el objeto central de este estudio, no es concebible aislarla del conjunto de mecanismos objetivos que la producen. Si cada uno construye por sí mismo su experiencia social, esto no impide que no la construya con materiales “objetivos” que no le pertenecen. Los alumnos no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares y los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos, y toda investigación necesariamente va del actor al sistema, del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia.

La formación de los actores y de los sujetos se presenta como una sucesión de etapas. En principio, los alumnos de la escuela elemental o primaria están dominados por un principio de integración, de interiorización de las expectativas de los adultos. Después, en el colegio, entran en la afirmación de una subjetividad que introduce una cierta tensión con la escuela. Finalmente, en el liceo, acceden a una racionalidad definida por las utilidades escolares, y una posibilidad de “vocación” construida por el interés propio ante ciertas disciplinas. Pero no todos los alumnos franquean estas etapas de la misma manera. Unos elaboran poco a poco una experiencia que dominan, mientras que otros no lo logran, se sienten desposeídos, indiferentes, a veces destruidos en su recorrido. Así, el sistema

escolar no puede ser solamente definido por sus gradaciones y sus jerarquías de éxitos y fracasos; es también el marco y el organizador de las experiencias de los alumnos, “fabrica” diversos tipos de actores y de sujetos que serán llamados a ocupar diversas posiciones sociales. La escuela no es solamente “inegalitaria”, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella.

Este libro quisiera ser a la vez científico y “comprometido”. Querría decir lo que es la experiencia de los actores de la escuela y describir sus mecanismos más finos. Pero no se pueden consagrar tantos esfuerzos, haber reunido tantos alumnos y maestros, conocer tanto las alegrías como los sufrimientos sin prohibirse todo juicio al respecto. Nos despegaremos de las reglas de la neutralidad científica en un postfacio sobre la situación de la escuela en Francia, y adelantando también algunos principios de acción posibles. Los sociólogos no deben ser solamente críticos no involucrados o expertos; ¿de qué serviría su trabajo si no se esforzaran por sacar de él algunas orientaciones prácticas, algunos principios de acción? Para que la sociología de la educación sea útil, debemos romper con tres imágenes aplastantes. La primera es aquella de la crisis continua de un sistema que no viviría sino la larga decadencia de una escuela republicana, tan idealizada que se aleja de nosotros y que ignoramos a menudo lo que fue. La segunda imagen es la de una escuela-máquina, totalmente determinada por leyes intangibles y que llama sólo a la crítica radical, la denuncia, y a una ruptura tanto más cómoda cuanto improbable. La tercera de estas imágenes está dirigida por la obsesión de la “utilidad escolar”, que no concibe la educación sino bajo el ángulo de su adaptación a la economía, como si la escuela debiera crear empleos. En concreto, cada una de estas representaciones, las que fundan lo esencial de los ensayos, de los panfletos de vuelta a clases, instruye un proceso desde el punto de vista de una propia norma: la de la integración social, la de la justicia y la de la efi-

ca. No se puede pensar en una reforma de la escuela sino rechazando esas opciones imposibles y aceptando vivir en el mundo desgarrado de la “guerra de los dioses”. La reforma es así un signo de coraje.

La primera parte de este libro está compuesta por un capítulo consagrado a las mutaciones del sistema escolar y muestra cómo la educación ya no puede ser pensada como una práctica institucional. La segunda parte se refiere a la escuela primaria o elemental, los alumnos, los maestros y los padres. La tercera parte está consagrada al colegio. Está compuesta por cuatro capítulos: uno sobre la experiencia colegial, los dos siguientes sobre esta experiencia en contextos sociales contrastados, el tercero sobre la experiencia de los profesores de colegio. El liceo es el objeto de la tercera parte: los dos capítulos que la componen describen diversas modalidades de la experiencia liceísta.<sup>5</sup> La última parte del libro contiene un capítulo relativo a la sociología de la educación y al lugar de nuestro trabajo en ese conjunto teórico. En función de sus intereses, el lector puede elegir el entrar en el libro de varias maneras. Pero como la educación es un proceso, sólo podemos invitarlo a recorrer todas las etapas de este trabajo.

5. En la medida que este libro prolonga una obra anterior consagrada a los liceístas, aquí no se exponen largamente los datos del primer estudio. Véase F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

# *Escuela y educación*

## Las mutaciones de la escuela

No se puede estudiar la experiencia escolar sin alejarse de la imagen de la escuela concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios o valores elementales, o bien alrededor de una “función” única jerarquizando roles y conductas. Fue a menudo de esta manera como se representó la escuela republicana. De hecho, esta imagen jamás fue considerada como una descripción de la realidad del sistema escolar, sino concebida como una norma deseable, como un ideal. La mayoría de los individuos involucrados –y son numerosos: padres, alumnos y docentes–, no dejan de afirmar los principios de una buena escuela y de evocar la nostalgia de la “edad de oro” de una institución a la vez eficaz, justa, preocupada por los alumnos y capaz de asentar el reconocimiento social de los docentes, porque defendía un conocimiento liberador. Es la escuela republicana, fijando esta imagen hasta la víspera de los años sesenta, la que cristaliza con mayor frecuencia esta representación ideal, latente en las declaraciones programáticas, las manifestaciones de docentes, los panfletos y los ensayos de reapertura... Cada ministro pretende ser su heredero y defensor. Si la escuela está hoy rodeada de un aura de nostalgia, si es simultáneamente defendida y criticada, es sin duda porque ya no puede ser verdaderamente una institución en la medida en que debe llenar simultáneamente “funciones” de naturaleza distinta, donde debe perseguir objetivos diversos que ya no se acuerdan armoniosamente en sus principios más esenciales, como parecía suceder “antes”.

Todo sistema escolar debe llenar tres “funciones” esenciales y puede ser definido según la manera en que las jerarquiza y las

articula. Aquí la palabra función es ampliamente metafórica; designa menos una necesidad del sistema social en su conjunto que el conjunto de problemas que todo sistema escolar debería regular y con relación a los cuales no puede evitar definirse. Si no fuera por sus connotaciones “funcionalistas”, justamente, la palabra función es perfectamente aceptable y útil para describir las presiones impuestas a toda acción organizada.

\* La primera “función” de distribución se refiere a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatutos están reservados a los diplomados. La escuela reparte “bienes” con cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. Largo tiempo limitada por la estrechez del reclutamiento de ciclos secundario, profesional y superior, esta función no ha dejado de ampliarse con el doble movimiento de multiplicación de diplomas y de empleos cualificados. Es lo más frecuente que por medio de esta función la sociología se haya interesado en la escuela, planteándole dos preguntas esenciales. La primera es la de la relación entre la distribución de las calificaciones escolares y la distribución de las posiciones sociales de los alumnos que entran en el sistema: ¿Cuáles son las posibilidades de los niños surgidos de diversos grupos sociales de acceder a las calificaciones escolares? En aval del sistema, ¿cuáles son los efectos de las calificaciones escolares sobre la estratificación social? Estas cuestiones están menos centradas en la escuela misma que en el lugar del sistema escolar en los mecanismos globales de movilidad social.<sup>1</sup>

\* La segunda “función” de la escuela es la que podemos calificar de educativa, con el fin de separarla lo más netamente posible de la función de socialización. Mientras que la socialización apunta a la integración en un sistema y una sociedad, la

1. Véase C. Jencks, *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, París, PUF, 1979; M. Maurice, F. Sellier y J.-J. Sylvestre, *Politique d'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne*, París, PUF, 1982.

función de educación está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no totalmente adecuado a su “utilidad” social. En *L'Évolution pédagogique en France*, Durkheim subraya fuertemente esta dimensión de la escuela, producto del proyecto cristiano de transformación de los individuos, y es por esa razón que toda escuela está necesariamente “fuera del mundo” y que llama a principios generales que fundan una capacidad crítica y de individualización.<sup>2</sup> Los debates sobre la cultura escolar, sobre los “valores”, sobre la autonomía de la escuela y de la sociedad, sobre los proyectos educativos, no pueden ser considerados como simples expresiones ideológicas de las funciones “reales” de la escuela; participan de la construcción de una doble distancia de la escuela a la estructura social por una parte, y a la cultura cotidiana por otra. Aun si esta dimensión del sistema escolar no es perfectamente visible, salvo en los momentos de cambio y de ruptura propicios a las afirmaciones de principios como las grandes épocas de la “guerra escolar” en Francia o en las rupturas revolucionarias, dicha función educativa sigue presente en todo sistema educativo, en una medida que no puede considerarse como simple adaptación al mundo tal cual es.

\* La tercera “función” escolar es la de socialización. La escuela produce un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite. Al mismo tiempo que la escuela es un aparato de distribución de posiciones sociales, es un aparato de producción de los actores ajustados a esas posiciones. Por esta razón, los teóricos de la reproducción han subrayado el hecho de que ésta era a la vez social y cultural; reproducción de individuos y reproducción de las posiciones que ocupan. La socialización escolar, que no es toda la socialización, se desarrolla en una organización escolar caracterizada por una “forma” escolar, un conjunto de reglas, de ejercicios, de programas y de relaciones pedagógicas resultante del encuentro de un proyecto educativo y de

2. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990.

una estructura de “oportunidades” sociales. El actor es considerado como un alumno obligado a aprender roles y un “oficio” a través de los cuales interioriza normas y aptitudes que implantan las disposiciones que le permitirán entrar en la sociedad. Si la imagen de la escuela republicana sigue siendo tan fuerte y su nostalgia a menudo tan grande, es sin duda porque por largo tiempo logró integrar sólidamente estas diversas “funciones”. Los cambios que afectan a la escuela desde hace muchos años, nos alejan de esta representación que no es quizá sino una ilusión o el deseo de un equilibrio perdido. Sin duda, “la historia de la enseñanza no es una historia santa”,<sup>3</sup> la de la larga caída de un modelo perfecto sino, al contrario, la de la realización progresiva del proyecto inscrito en sus bases. Pero parece que el antiguo sistema de regulación se deshace y el estudio de las experiencias escolares debe permitirnos comprender a aquel que se pone en su lugar y que ya no es reducible solamente a la crisis del mundo antiguo.

## **La escuela republicana: un sistema estratificado y regulado**

Nos queda por ver cómo se han articulado y cómo se combinan hoy estas diversas “funciones”, es decir, cómo engendran un modo de regulación de las relaciones escolares, especialmente de las relaciones pedagógicas. Aquí, la escuela republicana será menos descrita en términos históricos que tratada como un “tipo ideal”, un diseño analítico formado por el ajuste de un proyecto educativo, de un modo de distribución y de una forma escolar, engendrando una institución en la cual las conductas de los diversos actores están fuertemente reguladas.

3. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, París, A. Colin, 1967, pág. 5.



Durante largo tiempo la escuela fue un bien raro, reservado a los niños de grupos sociales privilegiados y a aquellos sobre los cuales la Iglesia ejercía su derecho. Aun cuando el pasaje a la escuela se ha vuelto más masivo, en el curso del siglo XVIII y sobre todo del XIX, el reclutamiento de públicos escolares permaneció ampliamente definido por una selección social situada *por encima* de la escuela. Cada tipo de público escolar correspondía groseramente a una categoría social, como si varias escuelas se yuxtapusieran en función de las características sociales de los alumnos. Públicas o católicas, las escuelas primarias y las escuelas secundarias, colegios y liceos, recibían alumnos socialmente diferentes. En las sociedades donde la *ascription* supera al *achievement*, la escuela reproducía institucionalmente los estratos sociales.

La escuela de la República, al crear la escolaridad obligatoria, no trastocó brutalmente aquel sistema, contrariamente a lo que ciertas nostalgias nos dejan creer aún hoy. La escuela del pueblo y el liceo han estado largo tiempo separados por una barrera social tan difícil de franquear porque los liceos no existían en las ciudades relativamente importantes, el coste de los estudios no era desdeñable, el sistema del pequeño liceo aparecía como una barrera esencial y la misma cultura del liceo parecía demasiado lejos de la cultura popular. Se podría además describir la sorda “resistencia” del secundario largo ante la entrada de las clases populares, es decir, ciertos segmentos de clases medias surgidas de colegios y de escuelas primarias superiores. El peso de las humanidades clásicas tanto como la fortuna limitaba a las escuelas a reclutamientos de clases muy específicas.<sup>4</sup> La escuela de la burguesía, la de las clases medias, la del pueblo y la de los obreros estaban yuxtapuestas y separadas entre sí como otras tantas escuelas diferentes, como otras tantas escue-

4. Véase J.-P. Briand y J.-M. Chapoulie, *Les Collèges du peuple*, París, INRP-CNRS-ENS, 1992; A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

las de clases o, más precisamente, de “castas”. En semejante sistema la función de distribución se desarrollaba, en lo esencial, por sobre la escuela, y la estratificación social se proyectaba sobre el sistema escolar con gran precisión y de modo extremadamente precoz. El largo malthusianismo del secundario y de la enseñanza superior ha hecho que, en el “buen tiempo” de la escuela republicana, un liceísta sobre nueve fuera becario y en total un niño sobre doscientos solamente se beneficiara con esta ayuda. El lugar de los becarios en las representaciones y las ideologías escolares descansa sobre una de las bases sociales más estrechas.

Este tipo de constitución de públicos escolares perduró largo tiempo, pues dominaba aún a mitades de los años sesenta, cuando el “nacimiento” era superior aún estadísticamente a los “resultados”. En 1963, un éxito escolar equivalente, la entrada a sexto –sin embargo ya multiplicada–, dependía ampliamente de los nacimientos: 92% de hijos de estratos superiores, 42% de hijos de obreros y 32% de hijos de agricultores.<sup>5</sup> En la misma época, el 25% de los alumnos abandonaban la escuela a los 14 años y, a los 17 años, la tasa de escolarización de una clase de edad era inferior al 50%.<sup>6</sup>

Durante largo tiempo, la función de distribución social de la escuela no se realizó a partir de una competencia abierta; los alumnos se inscribían desde su nacimiento en un marco escolar específico, en el seno de un sistema que se presentaba como un conjunto de formaciones particulares y relativamente estancas. La escuela republicana se acomodó a un funcionamiento que tenía más que ver con una política de *apartheid* que con la competencia democrática cuyo modelo trazara Tocqueville. Estas palabras son sin duda excesivas, pero apuntan a subrayar el mecanismo central de un modo de distribución que será trastornado por la masificación.

5. *Population*, 1963, citado en A. Prost, *Les Lycéens et leurs études au seuil du XXI siècle*, París, MEN, 1983.

6. Esta tasa es hoy del 65,4% para los jóvenes de 20 años (*Économie et Statistique*, 1995, págs. 283-284).

La formación de la escuela republicana a fines del siglo XIX es una apuesta filosófica y política central. En efecto, la Francia de aquella época sabe leer, y el esfuerzo escolar está ante todo guiado por la construcción de una moral cívica laica, capaz de crear a la vez los cimientos culturales de la República y una conciencia nacional moderna, a través de la educación de un tipo de ciudadano.<sup>7</sup> *Le Tour de France par deux enfants* hace juego con *L'Histoire d'un enfant pieux: l'écolier modèle*; un catecismo debe combatir a otro y la escuela republicana no es definida ni por su función de distribución equitativa de competencias, ni por su función de socialización de actividades económicas específicas. Es en principio la expresión de un proyecto educativo. La violencia de la guerra escolar no se explica en términos de oposiciones sociales y menos aún pedagógicos; es por empezar una guerra educativa la que opone el campo de la Iglesia al del "progreso". Como lo ha puesto en evidencia C. Nicolet, el proyecto educativo republicano no es reductible a un simple cambio político o al deseo propagandístico de vincular la escuela a las nuevas instituciones.<sup>8</sup> Se trata de promover un "espíritu republicano" cuya ambición educativa es ampliamente del mismo nivel que aquella de su adversario religioso.

La primera dimensión de este espíritu republicano es la afirmación de la "nación" como consentimiento de los ciudadanos, es la nación de Valmy tanto como el chauvinismo de la revancha y de la expansión colonial. La escuela debe ser patriótica. A través de la enseñanza de una historia como relato de la formación y expansión de una nación, la de una geografía privilegiando la imagen de un territorio unificado y de fronteras naturales, a través del acceso al Panteón de los grandes textos de la cultura francesa, el currículo de la escuela republicana des-

7. F. Furet y J. Ozouf, *Lire et Écrire. L'alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vols.

8. C. Nicolet, *L'idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.

borda ampliamente el marco de un simple programa de instrucción para asentar un proyecto nacional.<sup>9</sup>

Porque inscribe la separación de la Iglesia y del Estado en la organización misma de la sociedad, la escuela republicana se pretende democrática. Sin embargo, no es democrática asegurando la igualdad de condiciones a través de la movilidad social, sino instalando las libertades públicas y la libertad de conciencia en la comunidad de los ciudadanos. La igualdad ante la educación es menos la igualdad de oportunidades que la de los derechos y el sentimiento nacional, “la primera fusión que resulta de la mezcla de ricos y de pobres en los bancos de alguna escuela”.<sup>10</sup> El laicismo escolar es más que indiferencia religiosa, llama a una moral cívica y positiva anclada en los valores cristianos, pero sin la fe. Descansa sobre la creencia en una moral natural. Así, J. Ferry escribe en 1883 dirigiéndose a los maestros: “Preguntaos si un padre de familia, digo uno solo, presente en vuestra clase y escuchándoos, podría de buena fe negar su asentimiento a aquello que os oirá decir. Si la respuesta es sí, abstenos de decírselo; de lo contrario hablad atrevidamente”.<sup>11</sup> Como lo subrayan J. y M. Ozouf, los húsares de la República no son anticlericales, “laicistas”, se pretenden liberadores y portadores de una moral universal de inspiración cristiana.<sup>12</sup>

El proyecto republicano no se preocupa solamente por limitar las intrusiones de la Iglesia porque debe promover el espíritu de las Luces, de la Razón y del pensamiento positivo. La escuela “liberadora” es combatiente y militante. Importa controlar a los niños y a las mujeres: “hay que elegir, ciudadanos: es necesario que la mujer pertenezca a la ciencia o que pertenezca a la Iglesia”.<sup>13</sup> De acuerdo con el deseo de Durkheim,

9. Véase J. y M. Ozouf, “Le thème du patriotisme dans les manuels primaires”, en *Le Mouvement social*, octubre-diciembre de 1964; G. Duby, *Le Dimanche de Bouvines*, Paris, Gallimard, 1973.

10. J. Ferry, *Discours sur l'égalité d'éducation*, en L. Legrand, *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, M. Rivière, 1961.

11. J. Ferry, citado en A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, cit., pág. 202.

12. J. y M. Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992.

13. J. Ferry, citado en A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit., pág. 202.

se trata de propagar una “religión laica” a través de una filosofía social del orden y del progreso, por el triunfo de la racionalidad sobre la emoción, por el de los valores universales sobre los particularismos nacionales y religiosos. En este sentido, la nación de la escuela republicana se pretende universal. La República no es la de los profesores por corporativismo, sino por naturaleza, porque está en la vocación de la República llamar a un nuevo sujeto, producto de la educación pública.

Se expone la Declaración de los Derechos del Hombre en las aulas y “la escuela va entonces a desempeñar, como institución, el rol de una Iglesia que la separación acabará de desestimar como órgano del Estado”.<sup>14</sup> Ya no se trata de la fe compartida ni de los orígenes comunes para fundar el vínculo social. Se trata de la Razón. De tal modo no resulta sorprendente que Durkheim reivindique, para el maestro, esa “parte de sagrado” que fue, hasta entonces, dote del sacerdote. La rivalidad con la religión no es ciertamente reductible a la lucha de dos potencias disputando el control del pueblo, puesto que reposa sobre una formidable confianza en la educación, capaz de realizar las utopías y de lograr el advenimiento, si la palabra no hubiera sido desnaturalizada después, de un “hombre nuevo”. Un sujeto debe “gobernarse a sí mismo” según el ideal de la modernidad surgido de la Reforma y de las Luces; sólo puede conquistar su autonomía haciendo suya la ley común, aceptándola libremente, dejando de vivirla como una obligación exterior. Esta educación es el premio de la formación de un verdadero individuo moderno.

Esta breve evocación tiene todos los aspectos del relato encantado de un mito de los orígenes, y podríamos fácilmente presentar una versión crítica.<sup>15</sup> La nación no es sino la expresión de la revancha y de la expansión colonial. La igualdad ante la escuela es una impostura “destinada” a abusar del pueblo para asentar un poder entonces frágil. En cuanto al proyecto

14. C. Nicolet, *L'Idée républicaine en France*, cit., pág. 361.

15. Véase, por ejemplo, E. Plenel, *L'Etat et l'École en France*, París, Payot, 1985.

educativo en sí, aparece como una voluntad de “doma” de los obreros por una burguesía desconfiada, en su interior, de la instrucción. En el fondo, no se trató sino de reemplazar una hegemonía por otra. Esta visión que hace de la escuela solamente un aparato de control y de socialización no carece de fundamentos. La nación también fue colonial, y esto incluso en el interior de Francia, a través de la destrucción de los *patois*\*. Las mujeres no son ciudadanos de pleno derecho, y, más aún, la pedagogía de la escuela republicana está impregnada de resabios de las pedagogías clericales; a veces toma de ellas los ritos, los métodos y las técnicas “disciplinarias”. Es una pedagogía de dominio que ignora la infancia o, más bien, que no se dirige sino a la parte adulta que duerme en el niño, que lucha contra lo que es infantil en él: la ensoñación, el juego, la disipación, la inestabilidad.<sup>16</sup> La forma escolar republicana no rompe con las que la antecedieron.

Pueden aceptarse muchos aspectos de esta visión crítica. Pero no es posible reducir un proyecto educativo sólo a las astucias ideológicas de una dominación y una hegemonía, porque lo que cuenta, en este aspecto, es la voluntad educativa de arrancar a los niños del orden de las cosas abriendo una distancia entre los actores y su propia sociedad.

De tal modo la dimensión “progresista” de este programa educativo ha tardado mucho en agotarse. Que nos baste con advertir hoy el peso de esta mezcla de prejuicios y de convicciones, de nostalgias y utopías, para convencernos de la presencia de aquel momento fundador, cuando la escuela francesa no se parece hoy en nada a aquella que nació hace más de un siglo. Pero sucede como si cada maestro y muchos padres también tuvieran aún la imagen en el corazón, tal como lo demuestra la pasión de los debates sobre el “pañuelo islámico” o la capacidad de movilización de los docentes cuando las “leyes laicas” parecen amenazadas. Esta nostalgia no es sólo el amor al

\* Dialectos regionales. (N. del T.)

16. Véase el *Dictionnaire de pédagogie* de 1882; M. Crubellier, *L'École républicaine. 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Éd. Christina, 1993.

pasado, es también el llamado a un momento –quizás imaginario– en que la función educativa de la escuela era explícita, en que, como dicen los maestros, la escuela tenía un sentido porque se identificaba a la vez con la nación, el progreso y la libertad.

### *Socialización y formas escolares*

La socialización de la nueva generación se realiza en una organización, en una forma escolar que articula las dos “funciones” precedentes: la de la distribución y la de la educación. Es esta norma la que define la relación pedagógica y fija las normas y las reglas de la vida escolar. Es la que construye la continuidad de los hábitos, de las posturas y de las posiciones, que da un rol a cada uno, que establece lo que llamamos pedagogía: un currículo, métodos y ejercicios, aprendizajes.

Como lo escribe G. Vincent: “si hay en la ‘revolución pedagógica del siglo XIX’ una búsqueda de eficacia y de economía, la misma es política”.<sup>17</sup> Dicho de otro modo: en la escuela republicana cambia más el contenido de la educación que su forma. Igualmente, Durkheim subraya fuertemente la continuidad de la forma escolar entre los colegios jesuitas surgidos de la Contrarreforma y el liceo moderno: la forma “clase”, el rol de los ejercicios y los “trozos escogidos”, el lugar de la emulación...<sup>18</sup> Sin duda es excesivo oponer la voluntad de ruptura cultural de la escuela republicana a su continuidad pedagógica, pero nada lo hace notar mejor que la proximidad de las formas escolares laica y católica cuando todo parece oponer estas dos escuelas en lo que respecta a sus objetivos educativos y a su filosofía. El pensamiento de Durkheim es al respecto revelador porque asocia cierto conservadurismo pedagógico fundado en una antropología “pesimista” que opone la naturaleza infantil,

17. G. Vincent, *L'École primaire française*, Lyon, PUL, 1980, pág. 102.

18. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

“salvaje”, incontrolable y sin límites, a una confianza sin fractura en la educación por la razón y el progreso.

Esta forma escolar puede esquematizarse alrededor de ciertos rasgos esenciales y forzosamente caricaturescos. Se inscribe en una tradición humanista que considera que los niños y los adolescentes son seres incompletos, todavía naturales, a veces peligrosos, y que conviene enderezarlos, es decir ponerlos de pie. Así la pedagogía es muy desconfiada al considerar un grupo de pares, un grupo de niños y de jóvenes que conduce fatalmente al sujeto pedagógico hacia su estado “natural” y no adulto. La escuela francesa no da mucho lugar a la infancia y a la adolescencia pues sólo se dirige a la parte de razón que dormita en cada uno, y que se trata de hacer surgir por el ejercicio de la repetición y de la memoria. La disciplina desempeña un rol esencial por el silencio, el dominio del cuerpo, la puesta en orden, y sobre todo con la construcción de una distancia benévola sin duda, pero distancia pese a todo, entre los niños, considerados como alumnos, y los adultos. El maestro y el alumno, el niño y el adulto, están separados por una barrera natural infranqueable. Es verdad que toda pedagogía implica este tipo de estratificación, pero es también verdad que está especialmente acentuado en esta reforma republicana si se la compara al modelo de los colegios ingleses, por ejemplo, que da mayor lugar al grupo de pares, al cuerpo a través del deporte, a las relaciones de tutoría...<sup>19</sup> No está excluido que la separación, surgida de la guerra escolar, entre instrucción y educación haya acentuado la ruptura entre el niño y el adolescente por una parte, y el alumno por la otra. Aún hoy, el debate no se ha extinguido si se cree en las resistencias que aparecen en el cuerpo docente cuando es invitado a ampliar su papel más allá de la transmisión de conocimientos.

La pedagogía del ejercicio, más que la del tanteo y de la intención, se pone en forma a través del rol atribuido a los manuales, a las colecciones de grandes textos para imitar, a los

19. Véase C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires en France*, París, Nathan, 1990.



programas de los que se sabe que la precisión y el rigor fueron percibidos como una garantía de igualdad ante la escuela, una manera de controlar y de limitar la diversidad a la que podrían arrastrar experiencias y personalidades. Importa que la unidad del rol y de la regla se imponga a la diversidad de las personalidades. Como lo recuerda G. Vincent, más allá de su función de instrucción, el ejercicio escolar debe desarrollar la autonomía del individuo, no por el descubrimiento de caminos particulares, sino por el control de sí mismo. Es así como se forman individuos “introdeterminados”. La influencia de esta regla impersonal es tal que uno de los rasgos más específicos del sistema escolar francés reside en la preeminencia de la forma de clase y en la debilidad del establecimiento, comunidad susceptible de establecer su propia política. La regulación del sistema es de tipo “mecánico”, descansa sobre un principio de similitud, conductas idénticas no tienen muchos vínculos directos entre sí: cada maestro realiza en su clase las mismas actividades que sus colegas porque aplica las mismas reglas impersonales y desarrolla el mismo programa.

Ni el sistema de relación entre los maestros, ni las particularidades del entorno, ni las demandas de los padres pueden afectar sensiblemente a la impersonalidad de la regla universal, invitando a cada uno a cumplir la misma tarea que los demás. Se crea pues una regulación “serial”<sup>20</sup> del sistema, en la cual el establecimiento no constituye sino una unidad administrativa y no es un verdadero actor pedagógico.<sup>21</sup> Del ministerio a la clase no hay nada más que relaciones jerárquicas y reglamentos; ningún nivel dotado de capacidades reales de decisión. Este tipo de formación burocrática implica, para ser eficaz, modos de formación y de reclutamiento de maestros asegurando su homogeneidad, al mismo tiempo que concede gran autonomía pedagógica a cada maestro, que se encuentra así preservado de un control directo. Conforme al modelo burocrático analizado

20. B. Bernstein, *Classes et Pédagogie: visibles et invisibles*, París, OCDE, 1975.

21. J.-P. Obin, *La Crise de l'organisation scolaire*, París, Hachette, 1993.

por M. Prozier, las obligaciones formales del sistema pueden acrecentar la autonomía de los individuos.

El mantenimiento de una tradición catequista y humanista por una parte, y la voluntad de construir una escuela nacional por la otra, han contribuido a mantener una cierta distancia entre la cultura escolar y la cultura social. Si se puede decir que la escuela secundaria republicana es “burguesa” en términos de reclutamiento social, se puede decir también que la educación “burguesa” favorece el aprendizaje escolar. Es decir que la cultura escolar y la cultura social son profundamente distintas. No se aprende a ser “burgués” en un liceo francés, así como no se aprende a ser aristócrata en un colegio inglés. La cultura escolar complementa a la cultura burguesa, no deriva directamente de ella. No es sólo que sus jerarquías no se preocupan de la utilidad social y práctica de los conocimientos adquiridos, sino que hasta son llevadas a colocar en la cumbre a los conocimientos más abstractos y menos “útiles”, los menos prácticos. Así las lenguas muertas “valen” más que las lenguas vivas, las matemáticas “valen” más que la física y que las ciencias naturales, mientras que muy “abajo” se ubican las enseñanzas prácticas y profesionales. La enseñanza técnica no escapa a este tipo de jerarquía, puesto que es puramente teórica en las grandes escuelas y estrictamente profesional en las filiales más bajas; y sólo logró recientemente encontrar un lugar honorable en el “imperio del medio” de la enseñanza secundaria. El reemplazo de la filosofía por las matemáticas en la cúspide de las jerarquías disciplinarias, no cambia nada de este principio que descansa sobre la separación de la cultura escolar y las diversas culturas sociales. Así la escuela republicana, más aún que la de hoy, ha podido percibirse como independiente, preocupada por defender una “forma” y una cultura alejadas de aquellas que se desarrollan fuera de los muros de la escuela.

El miedo de la “invasión” de la escuela por la cultura de masas, tan presente en los debates escolares, se inscribe en esta larga historia.

La articulación de un proyecto educativo, de una forma escolar general y de una distribución de los públicos marcada por barreras quebradas, ha conducido a la puesta en su sitio de escuelas separadas en el seno de un sistema único. Sobre este modo se realiza la regulación del conjunto.

La *escuela elemental*\* fue por cierto la única verdadera escuela republicana en la medida en que su función educativa es la más deslumbrante. En ella se enseñó a todos la moral cívica nueva, la historia y la geografía de Francia, allí también el maestro fue inmediatamente colocado en el mismo plano que el sacerdote oponiendo la escuela de la nación a la de la iglesia. Esta escuela laica misionera ha formado a tal punto parte del “patrimonio”, que es difícil evocarla rápidamente sin clisés, de los que se sabe son siempre sin fundamento. Clisés sobre el orden de la clase, sobre los ejercicios siempre repetidos, sobre la moral enseñada en la primera hora de clase y, sobre todo, sobre el maestro “a la vez temido y adorado”.<sup>22</sup> El maestro es “modesto”, prójimo del pueblo del que ha surgido, del que se separa por la dignidad de sus funciones. En una Francia rural, es el hombre instruido y devoto de la comunidad aldeana, pero sabe “comportarse”. M. Bernard deja al joven Camus, que acaba de ganar el concurso de becas, a las puertas del liceo declarando: “Ya no me necesitas... tendrás maestros más sabios”. Formada en el modelo de la escuela normal, la pareja de maestros encarna a la vez la austeridad –si no la pobreza– de la República, y el rigor de los métodos y de la moral de la escuela pública.<sup>23</sup> La función edu-

\* Escuela primaria. (*N. del T.*)

22. Véase el muy bello retrato del maestro republicano trazado por A. Camus, *Le Premier Homme*, París, Gallimard, 1994.

23. Entre los numerosos estudios de estos maestros, citemos, además de G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.; I. Berger y R. Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, París, Éd. de Minuit, 1964; J. Ozouf, *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, París, Gallimard, 1967; M. Ozouf, *L'École, l'Église et la République*, París, A. Colin, 1963; J. Pennef, *Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées*, Cahiers du LERSCO, 1987.

cativa de la escuela elemental no queda muy afectada por su función de distribución, pues esta escuela no tiene el deber de asegurar la promoción de todos. Es una escuela elitista que permite a algunos escapar de su destino social, “empujando” los mejores alumnos hacia estudios más largos, los que permitirán hacer pie en el mundo de los funcionarios y de los empleados. En este caso, la maestra o el maestro deben convencer a los padres de hacer sacrificios, de comprometerse en gastos y de ver a su hijo alejarse hacia el liceo o el colegio de la ciudad vecina. Aunque la movilidad esté dada, siempre resulta del crédito de una escuela cuya función esencial no es asegurar la promoción de todos.

*El liceo*, junto a la escuela elemental popular y republicana, está dominado por las humanidades clásicas. El malthusianismo de los liceos, hasta la segunda guerra mundial, fija un reclutamiento de herederos, de alumnos socialmente predispuestos a las retóricas escolares, a los ejercicios de admiración y de comentario de los grandes textos que dominan las disciplinas pedagógicas y serán, hasta mediados de este siglo, el centro de la dignidad escolar, armonizando con otras culturas, pero sin ceder a ellas.<sup>24</sup> Los pocos becarios, 8%, que acceden al liceo, han demostrado su capacidad de adherirse a este tipo de educación y siguen siendo los salidos de una pequeña burguesía de servidores del Estado, más que del “pueblo”. Pero el precio de los estudios permanece alto a causa del internado, y la tasa de pérdida entre la clase de sexto y el bachillerato es importante.<sup>25</sup> Si los profesores tienen ganancias modestas, comparten en cambio la gran cultura escolar sin notárseles sin embargo como intelectuales, posición reservada a los escritores en ese período. Como en la escuela primaria, existe una relativa armonía entre el cuerpo docente y el público de los alumnos en términos de cultura y de reclutamiento social, en términos de acuerdo pre-

24. V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, Crises de l'enseignement*, París, PUF, 1970.

25. Se trata del 47% en 1887. Véase A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

establecido sobre la naturaleza del juego escolar. Este acuerdo es tanto más sólido cuanto que la separación de sexos deja poco espacio a la vida juvenil, y el profesor del liceo permanece bajo la mirada de la pequeña ciudad y de los padres.<sup>26</sup> El liceo valora la gran cultura y la “gratuidad” del conocimiento que deben guiar al aprendizaje. Así el heredero es invitado a consagrarse a la belleza de los textos y de los ejercicios, a pasar de la repetición a la admiración, y de la admiración a la crítica sólo en nombre de las alegrías del espíritu. El estudiante de letras descrito por P. Bourdieu y J.-C. Passeron realiza el ideal de autonomía, hecho de adhesión y de distancia a la cultura escolar, donde la liberación de la forma escolar participa del ideal escolar.<sup>27</sup> Esta “gratuidad” del vínculo con la gran cultura de la cual muchos tienen hoy nostalgia, descansa evidentemente sobre una cierta “mala fe” en la medida en que la gratuidad cultural es socialmente “rentable” en razón de la débil asistencia escolar y la cantidad limitada de diplomas. Para unos, el bachillerato sanciona una pertenencia; para otros, asegura una movilidad; a todos les otorga una dignidad cultural y un porvenir social. El orden escolar con sus ritos, sus internados, sus camperas rosadas o grises, sus ejercicios y sus rutinas no se cuele tan fácilmente en los muros de los antiguos conventos ni se desgarran tan fácilmente del mundo sino por la seguridad de una fuerte rentabilidad social de las formaciones.

La *escuela obrera* no sólo está “abajo”, sino también “al costado” del sistema escolar.<sup>28</sup> También ella reposa en el principio de ajuste entre la “oferta” y la “demanda” puesto que allí obreros enseñan a futuros obreros en un intento de adaptación a las economías locales que las distingue netamente del conjunto del

26. P. Gerbod, *La Condition universitaire en France au XIX siècle*, París, PUF, 1965. La República se atrajo a los docentes liberándolos del control estricto de los notables locales. Sobre la situación particular de las mujeres, maestras de pleno derecho y mujeres dominadas en la vida social, véase J.-B. Mardagant, *Madame le professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.

27. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, París, Éd. de Minuit, 1964.

28. B. Charlot y M. Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Minerve, 1985.

sistema escolar. Pero esta escuela no es la de la relegación, porque forma a una parte de los obreros profesionales y a menudo capataces. En 1913, el 20% de las entradas de las familias obreras provienen del trabajo de niños y sólo una parte limitada de esos niños, la que posee recursos intelectuales y financieros, accede a la enseñanza profesional.<sup>29</sup> La mayor parte de los niños del pueblo, los hijos de campesinos, los más pobres o aquellos surgidos de la inmigración, entran a la vida activa por las vías del aprendizaje o del empleo débilmente cualificados. Aún en los umbrales de los años sesenta, N. de Maupeou Abboud notaba hasta qué punto los jóvenes “camperas azules” de la enseñanza profesional estaban alejados de los jóvenes colegiales y liceístas por una parte, y de los jóvenes trabajadores por la otra.<sup>30</sup> En una escuela obrera, por sus maestros y por sus alumnos, se desarrolla una socialización en el trabajo obrero. Los horarios de trabajo son mucho más pesados que en la enseñanza general, las horas de taller son las más numerosas. “Ni del todo un taller, ni del todo una escuela”, la enseñanza profesional prepara no obstante para la fábrica.<sup>31</sup>

La *escuela de “suboficiales”*, según la fórmula de Félix Pécaut, se sitúa entre la escuela del pueblo y la de la burguesía. Es la que debe formar las capas medianas, las que tendrán una función de autoridad, sin acceder no obstante a la futura clase dirigente. Ni secundaria, ni profesional, la escuela primaria superior acoge a los mejores alumnos de las clases populares superiores y capas medias, las que no pueden pretender a la dignidad del liceo.<sup>32</sup> Instalados en las pequeñas ciudades, los colegios prolongan los métodos primarios, especialmente la enseñanza “en espiral” culminando en el diploma elemental y en el diploma superior, abriendo el acceso a los concursos de la función pública, en particular al de las escuelas normales de maes-

29. Véase A. Prost, *Éducation, Société et Politiques*, París, Éd. du Seuil, 1992.

30. N. de Maupeou Abboud, *Les Blousons bleus*, París, A. Colin, 1968.

31. C. Grignon, *L'Ordre des choses*, París, Éd. de Minuit, 1971, p. 148.

32. J.-P. Briand y J.-M. Chapoulie, *Les Collèges du peuple*, cit.

tros. Los colegios y las escuelas primarias superiores son intermediarios de varias maneras. En principio, son los que constituyen el primer nivel de la movilidad escolar y social de la III República: al acceder los padres al colegio, sus hijos podrán alcanzar el liceo. El reino de las humanidades en el liceo no permite, con todo, esperar un pasaje directo del colegio a las vías reales del liceo, que requieren el conocimiento del latín. Por lo demás, el colegio es intermediario en razón de su estilo pedagógico que oscila entre el de la escuela elemental y el del liceo, y se sabe que la querrela será larga para saber quién debe controlar el colegio antes que la secundarización no lo arrastre en nombre de la escuela única.

### *Un sistema regulado*

Al separar los públicos escolares construyendo formas escolares y objetivos ajustados a cada uno de estos públicos, constituyendo también cuerpos docentes “adaptados” a cada uno de estos niveles, la escuela republicana ha podido articular varios principios y varias dimensiones *a priori* contradictorios. Afirma la confianza en el progreso y la unidad nacional por la educación, se inscribe en una tradición pedagógica que asegura una socialización estable, construye “ofertas” escolares apropiadas a públicos relativamente homogéneos y netamente separados.

Evidentemente el “coste” de esta fórmula es alto. Conciérne especialmente al mantenimiento de barreras rígidas en el seno de un sistema. Pero este sistema, perfectamente “injusto” y lejos de los principios afirmados, tiene un amplio consentimiento, comprendido el de aquellos que podrían ser sus víctimas. Para decirlo rápidamente: durante largo tiempo la escuela republicana ha parecido “justa” en el seno de una sociedad “injusta”. Pese a la desigualdad flagrante de los modos de acceso a los estudios, la izquierda –comprendidos los sindicatos obreros–, ha defendido una escuela cuya ideología progresista podía seducir, pero donde los hijos del pueblo estaban amplia-

mente excluidos de los estudios largos. Las críticas “proletarias” de la escuela no pesaron gran cosa al fin de cuentas. No se puede atribuir el sostén popular de la escuela republicana sólo al peso de la “alienación” y las ilusiones necesarias engendradas por el discurso de la escuela sobre sí misma. Es más razonable pensar que estando el momento de la selección situado, en lo esencial, por sobre los estudios mismos, la crítica se refería a la injusticia social que determinaba la *entrada* al sistema, y no sobre la escuela misma. Si los hijos del pueblo no hacen estudios largos, es a causa de las desigualdades sociales que les impiden pagar el precio.<sup>33</sup> Por el contrario, la existencia de una movilidad escolar aunque sea débil, demuestra a todos que aquellos que han hecho estudios son recompensados y que, en consecuencia, la escuela es justa en su funcionamiento aunque el acceso a dicha escuela sea socialmente injusto. Más aún, la escuela no excluye a nadie de la sociedad, y cuando intervienen los destinos sociales, es casi únicamente para asegurar una movilidad en una sociedad donde, para la mayoría de las personas, el acceso al empleo se desarrolla sin calificación escolar. Así, el maestro que envía a algunos alumnos al colegio desempeña un rol positivo; a nadie se le ocurriría reprocharle la suerte de los otros que depende únicamente de sus destinos sociales. Si la injusticia está en la sociedad, y no en la escuela, el fracaso escolar puede atribuirse al sistema social, al capitalismo, a la sociedad de clases, mucho más que al individuo mismo. La confianza en la escuela republicana es menos una “ilusión” que el producto de un vínculo particular entre escuela y sociedad. Por otra parte, cuanto más se abra la escuela y cuanto más dependa la selección de mecanismos sociales, más declinará la confianza en la escuela.

La regulación del sistema viene también de que las expectativas pedagógicas están netamente identificadas y definidas en

33. Véase R. Kaës, *Images de la culture chez des ouvriers français*, París, Cujas, 1968. Los obreros interrogados, a fines de los años cincuenta, creen en la escuela y en su justicia, y critican, por el contrario, las desigualdades económicas que privan a sus hijos del acceso a los estudios largos.



cada una de las culturas escolares, confiadas a cuerpos docentes también específicos y siguiendo reglas suficientemente estables como para que los padres tengan el sentimiento de que sus hijos han sido socializados en la misma sociedad escolar que ellos mismos. La ausencia de la “infancia” y de la “adolescencia” refuerza finalmente la homogeneidad de estos objetivos. La juventud popular, la que trabaja pronto, se ausenta rápidamente de la escuela; sólo la juventud “burguesa” la frecuenta largamente. La separación de sexos, de la escuela primaria al bachillerato, refuerza también la influencia de la norma escolar, aun cuando la igualdad de las formaciones entre los dos sexos fue poco a poco adquirida.<sup>34</sup> Así, la relación pedagógica aparece fuertemente regulada en el seno de una escuela definida como una *institución*. Las expectativas de los unos y de los otros se dan alrededor de finalidades y de reglas compartidas; el encuentro escolar es entre el alumno y el maestro antes que entre el niño y el adulto. El rol de cada uno predomina sobre su “personalidad”, el “talento” del maestro juega por añadidura en una relación pedagógica que resalta más la presencia de los “personajes” que de las “personalidades”. El prestigio de la función y de la “vocación” del oficio docente descansan tanto sobre la confianza colectiva en la educación como sobre la fuerte definición de roles en el seno de la institución.

Asociando una pedagogía del orden a una ideología del progreso, acogiendo a públicos social y culturalmente homogéneos, siempre percibiéndose como una tierra de justicia frente a una sociedad de clases, la escuela republicana ha podido identificarse con una edad de oro, fijando la articulación de principios a veces contradictorios. Esta referencia está a tal punto presente que en su nombre se persigue la masificación desde hace unos cincuenta años y, a medida que esta masificación transforma radicalmente el sistema y sus modos de regulación, la edad de oro republicana se fija en su eternidad y su grandeza,

34. Véase F. Mayeur, *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, París, Presses de la FNSP, 1997.

se convierte en la referencia obligada de todos los protagonistas de los debates escolares.

## Las mutaciones de la escuela

Si fuera necesario retener solamente un hilo conductor para analizar las transformaciones del sistema “republicano” que acabamos de evocar, sería sin duda el de la masificación. Más que las voluntades políticas o que los cambios organizacionales y pedagógicos, la masificación ha transformado las reglas del juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con su entorno. Un poco a la manera de Tocqueville al describir el movimiento secular de la democracia, la masificación escolar se presenta como una tendencia continua, especialmente después de los años cincuenta, resultando tanto de las demandas de los individuos como de la oferta pública de educación.<sup>35</sup> Aunque se observen mesetas y aceleraciones, este proceso de masificación es continuo, y fue reclamado y sostenido por la mayoría de los gobiernos de derecha o izquierda, por las principales organizaciones sindicales y, más allá, por la opinión pública. Desde este punto de vista, la masificación adquiere una significación esencial porque realiza algunos de los sueños y de los proyectos de la escuela republicana. De tal modo, como lo ha dicho A. Prost, el plan de Langevin-Wallon pudo desempeñar una función “litúrgica” durante más de 30 años, de la Liberación a la reforma HABY instituyendo el colegio único.

35. En este punto, las dos posiciones de N. Cherkouy y de A. Prost se refuerzan mutuamente. (Véase M. Cherkouy, *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, París, PUF, 1982; A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, París, PUF, 1986.) Después de la Liberación, parece que los dos movimientos se combinan; en todo caso, la oferta engendra inmediatamente una demanda de escolarización larga, como lo demuestran el éxito de los colegios construidos bajo el mandato de Pompidou y el eco del eslogan del 80% a nivel de bachillerato que fue rápidamente seguido de un nuevo crecimiento, el más fuerte después de la guerra.

## *Masificación y competencia*

La primera ola de masificación de posguerra, la de los años cincuenta y sesenta, se basa en un crecimiento muy notable de los efectivos escolares en la enseñanza secundaria. Entre 1945 y 1963, los efectivos de los colegios y de los cursos complementarios se multiplicaron por 5, los de los liceos por 3 y los de la enseñanza superior por 2,5. Hay que decir que el estiaje en la liberación era particularmente bajo (3% de bachilleres en una determinada edad en 1939) y, sobre todo, que una gran parte de esta primera masificación depende de la demografía y de la escolarización de los niños del *baby boom*. Según A. Prost sólo el 10% de alumnos acogidos surgiría de una masificación no demográfica.<sup>36</sup> De todos modos, la masificación es real si se considera, por ejemplo, la tasa de bachilleres que alcanza al 15% a mediados de los años sesenta. Esta primera ola de masificación se desarrolla en lo esencial dentro de la antigua forma escolar. La ampliación de los efectivos de la enseñanza secundaria hacia las clases medias atenúa el peso del nacimiento en la carrera escolar, pero no lo anula, y las grandes distinciones entre los ciclos se mantienen. En fin, aunque los liceos y los colegios se han confrontado con públicos nuevos, logran mantener una forma pedagógica tradicional. Mientras la sociedad francesa ve instalarse un tiempo de la juventud y una cultura adolescente, la de los “yé-yé”, del rock & roll y de los *teenagers*, la escuela se preserva ampliamente de estas mutaciones por la separación de sexos, el mantenimiento de la disciplina escolar y la distancia entre los jóvenes y los adultos. Es entonces en un marco ampliamente conservador donde se realiza una masificación democrática en la medida en que, hasta el umbral de los años setenta, las oportunidades de obtener diplomas entre las diversas categorías sociales se reducen sensiblemente.<sup>37</sup> Sin cambiar nada del sistema escolar, el ideal de una masificación

36. A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France*, cit.

37. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.

democrática, de una reducción de las desigualdades asociada al desarrollo de la escolaridad, parece haber sido alcanzado en los años sesenta. Agreguemos a este cuadro el rol del fuerte crecimiento económico y de la modernización del aparato productivo, que absorben a los nuevos diplomados y hacen que la multiplicación de diplomas no los devalúe; el vínculo entre las calificaciones escolares y las plazas ofrecidas no es perjudicado por la masificación. La utilidad social de los estudios sigue siendo fuerte. Las clases medias, las mujeres y una parte de los hijos de obreros, cuando son buenos alumnos, son los grandes beneficiarios de esta primera ola de masificación.

La segunda fase de la aceleración de la masificación comienza a fines de los años setenta y no cesa de acrecentarse después con un fuerte impulso durante los cinco últimos años. La tasa de bachilleres pasa del 12% en 1963 al 27% en 1982 para alcanzar hoy casi el 60% y sobrepasar –según las previsiones– el 75% en 1998 (el 60% de estos bachilleres está en las redes generales). Esta masificación ha transformado profundamente el sistema de distribución de diplomas y, más ampliamente, el vínculo entre las calificaciones escolares y las calificaciones sociales. Diversos efectos deben ser subrayados.

El primer efecto concierne a la naturaleza misma del mecanismo selectivo. La selección ya no se hace por *encima* de una clasificación social previa a la inscripción a los estudios, sino que se realiza en el mismo *flujo* de los recorridos escolares, según procesos más inmediatamente escolares que sociales. La gran estratificación ya no opone a quienes acceden a los estudios secundarios y quienes no se benefician con ellos, sino a los que logran su recorrido y aquellos que fracasan y son orientados hacia vías de relegación relativa. Allí donde había primero modos de selección social, aparecen procedimientos de selección escolar. La barrera esencial ya no distingue a los que van al colegio de los que no van, sino a aquellos cuyas calificaciones conducirán al liceo de enseñanza general y aquellos que serán orientados hacia enseñanzas menos prestigiosas. Esta transformación no significa evidentemente que el nacimiento

ya no “determine” la carrera escolar, sino que esta determinación pasa ahora a través de los mismos resultados escolares. Es el efecto del nacimiento sobre los resultados más que el nacimiento mismo, lo que fija la carrera escolar en la escuela de masas. Todo el vínculo en los estudios ha quedado trastornado.

Masificado, el sistema nuevo entra en un proceso de diversificación continua. Las ramificaciones escolares se multiplican según relaciones jerárquicas extremadamente pronunciadas. Por ejemplo, en la medida en que ya no es el bachillerato en sí mismo quien puede establecer el valor de las calificaciones escolares, es el tipo de bachillerato quien se torna en el criterio decisivo. Así, si “todo el mundo” tiene el bachillerato, todos los bachilleratos no tienen el mismo valor. Todos saben que un bachillerato S y un bachillerato en Ciencias y Técnicas no tienen las mismas valoraciones escolares y no ofrecen los mismos recursos a quienes los poseen. Los bachilleratos S, L, ES y Técnicos se jerarquizan según un orden estable donde aparece que los alumnos están netamente clasificados según sus resultados en todas las disciplinas –los S son mejores en todas partes–, según su edad –los S son también los más jóvenes–, y según su origen social –la jerarquía escolar recubre la del reclutamiento social–.<sup>38</sup> La competencia escolar, que estaba relativamente neutralizada por el peso de la selección social anterior a los estudios, se desplaza hacia una competencia interna del sistema escolar en sí mismo. No opone solamente las redes entre sí, sino también las diversas disciplinas, que quieren atribuirse coeficientes de prestigio y de eficacia escolar, y los establecimientos, que mantienen relaciones de competencia a fin de atraerse a los mejores alumnos y de asentar una reputación que les permita atraer los mejores públicos.<sup>39</sup> La competencia escolar se endurece porque ya no está amortiguada por el peso de las “castas” teniendo el monopolio de ciertas formaciones. Los bachilleres son cada vez más jóvenes en las hileras de excelen-

38. “Évaluation pédagogique des classes de seconde”, en *Éducation et Formation*, abril de 1989.

39. Véase R. Ballion, *La Bonne École. Évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991.

cia, mientras que envejecen en las formaciones menos valoradas. La selección se opera con criterios cada vez más abstractos y formales; las matemáticas reemplazan al latín y la mayoría de los programas ganan en ambición y en abstracción.<sup>40</sup> Esta competencia arrastra un modo de selección mediante el fracaso escolar: sólo se eligen las formaciones que es posible elegir en función de los logros realizados y, sobre todo, se abandona menos el sistema en función de la calificación intentada que en función del nivel de incompetencia alcanzado.<sup>41</sup>

El endurecimiento de la competencia, que es, después de todo, el propio de las sociedades democráticas, no se asocia en este caso a una igualación creciente de las oportunidades. Al contrario, A. Prost observa que a partir de la primera mitad de los años setenta las desigualdades, por un momento reducidas, se refuerzan de nuevo por el juego de las redes.<sup>42</sup> Si la cantidad de hijos de obreros titulares de un bachillerato es hoy superior al del conjunto de los bachilleres de los años cincuenta, sus oportunidades de obtener un bachillerato científico con relación a los de los hijos de ejecutivos son más débiles de lo que eran en aquellos mismos años cincuenta. Masificación y profundización de las desigualdades van a la par en un sistema que ya no se presenta como la yuxtaposición de escuelas de “castas”, sino como un largo proceso de destilación fraccionada. En semejante sistema no es necesario que los descartes brutos de éxito sean elevados para producir, al final del recorrido, grandes diferencias, porque la multiplicación de *paliers* de selección arrastra un crecimiento geométrico de las desigualdades iniciales.<sup>43</sup>

40. A. Prost, *Éloge des pédagogues*, París, Éd. du Seuil, 1986.

41. J.-M. Berthelot, *École, Orientation, Société*, París, PUF, 1993; F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

42. A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.

43. Por ejemplo, para “producir” 40% de estudiantes en los hijos de ejecutivos y 6% de estudiantes en los hijos de obreros, basta con que los alumnos de estos dos grupos tengan tasas de éxito del 80% para los primeros, y de 50% para los segundos, y que no tengan que superar sino cuatro pruebas selectivas. Para los primeros, el efectivo pasa de 100 a 80, 64, 50, 40; para los segundos, de 100 a 50, 25, 12,5, 6,25. Este tipo de procesos ha sido puesto en evidencia por R. Boudon en *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, París, A. Colin, 1973.

De ahora en adelante, se puede esperar de esta verdadera mutación de la función de distribución algunos cambios en las relaciones de los actores y la escuela. Puesto que el nacimiento no basta para triunfar automáticamente, conviene desarrollar una verdadera competencia escolar en la educación de los niños, y una cierta capacidad estratégica en el arte y la manera de utilizar racionalmente el sistema. El tema de los consumidores de escuela, el de la competencia de los padres capaces de orientarse en el sistema de selección, adquiere una importancia central.<sup>44</sup> El desapego y la gratuidad de los herederos ya no cuentan, no más que el amor de la necesidad y del “destino” en aquellos que no accedían a los estudios prolongados.<sup>45</sup> Los temas de la competencia y del mercado escolares se imponen tanto más cuando la multiplicación de calificaciones escolares, no es paralela a la de los empleos que podían serle asociados en los períodos precedentes. No sólo se crea una “inflación” y una “devaluación” de los diplomas, sino que la desocupación de los jóvenes hace que el fracaso escolar acarree grandes ocasiones de arrastrar un fracaso social.<sup>46</sup> El hecho de que los diplomas continúen, pese a todo, protegiendo a quienes los poseen acentúa, como contrapartida, la desventaja de aquellos que no los tienen. La ausencia de calificación escolar puede entonces parecer una “calificación negativa”, se convierte en algo más que una carencia, es una verdadera desventaja. La masificación ha hecho surgir también nuevos públicos escolares: aquellos que no estaban ya escolarizados después de la edad de la escolaridad obligatoria y que abandonan precozmente la escuela por el campo o por la fábrica. Los niños “difíciles”, por diversas razones, psicológicas y sociales, no se convertían –para la escuela– en adolescentes “con problemas”. Con el ensanchamiento

44. Véase R. Ballion, *Les Consommateurs d'école*, París, Stock, 1982. La inversión educativa y escolar de familias de ejecutivos, especialmente de madres de familia, reemplaza al desapego elegante de los herederos. Véase también R. Establet, *L'école est-elle rentable?*, París, PUF, 1987.

45. F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

46. C. Baudelot y M. Glauble, “Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant?”, en *Économie et Statistique*, octubre de 1989; J.-C. Passeron, “L'inflation des diplômes. Remarques à l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie”, *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982.

masivo de la escolaridad, la escuela debe recibirlos cada vez por más largo tiempo. La escuela no tiene gran cosa para proponerles y se encuentra particularmente desarmada. El caso de liceístas trabajadores que se sitúan en empleos asalariados, junto con estudios percibidos como poco rentables, es un revelador particularmente agudo de esta transformación de los públicos escolares.<sup>47</sup>

La enseñanza secundaria de masas no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la discusión escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela.<sup>48</sup> Mientras la escuela republicana podía argüir su rol de justicia frente a una sociedad injusta, la escuela de masas produce ella misma las injusticias por sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma.

### *Finalidades diversificadas*

La escuela republicana podía descansar sobre principios educativos claramente afirmados y definidos: los valores republicanos, la gran cultura o la socialización obrera. Esta representación de las funciones educativas de la escuela podía ser tanto más diferenciada en cuanto que la escuela participaba de un movimiento histórico, de la instauración de una nación y de un civismo, sin jugar un rol mayor en la distribución social de los individuos.

La puesta de manifiesto de las funciones educativas del sistema escolar ha declinado considerablemente. Por una parte se puede sin duda considerar que el orden republicano está instalado, y que el combate laico ya no puede envolverse en el

47. R. Ballion, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, París, Hachette, 1994.

48. Véase F. Dubet, "Massification et justice scolaires: à propos d'un paradoxe", en J. Affichard y J.-B. de Foucault, *Justice sociale et Inégalités*, París, Éd. Esprit, 1992.



manto histórico de una República por conquistar; la derrota de los “laicos” en 1984 tiene varios significados, pero uno de ellos se debe sin duda al hecho de que las escuelas ya no encarnan a dos culturas o a dos ciudadanías antagónicas, sino a lo sumo a dos redes entre las cuales circulan muchísimos alumnos. Por otra parte, la propuesta educativa de la escuela era tanto más visible cuanto que no era terreno de movilidades concurrentes, porque los destinos de unos y de otros ya estaban fijados fuera de la escuela. Ahora bien, la formación de una competencia escolar abierta, por los lugares considerados como más raros, ha recubierto, ciertamente, las apuestas propiamente educativas por una preocupación de utilidad y de la “rentabilidad” de las formaciones. Así la escuela está hoy sometida a una finalidad de adaptación a la economía y a los empleos, que se manifiesta, especialmente, por la creación continua de nuevas redes, de nuevas formaciones y, más allá, por la crítica ampliamente popularizada de la inadaptación, que sería uno de los principales factores de desempleo.<sup>49</sup> Que esta finalidad de utilidad social de la formación sea directamente afirmada, como en ciertas formaciones, o que sea denegada y rechazada en nombre de la autonomía de la educación, no impide que oriente cada vez más fuertemente las opciones educativas de los alumnos y de las familias, engendrando así orientaciones educativas muy diferentes de las de la escuela de la República o de las de las humanidades. No es necesario que la escuela se identifique a una empresa para que la formación escolar sea percibida en términos de competencia y de cualificaciones. El desarrollo de una literatura y de una prensa especializadas destinadas a desarrollar las competencias educativas de los padres es, a este respecto, revelador: dice cómo ser un padre eficaz ayudando a sus hijos a ser escolarmente eficaces.

49. Este enjuiciamiento público descansa a menudo sobre un extraño razonamiento: observando que los jóvenes no diplomados están netamente más desocupados que los otros, se deduce que el desempleo es un efecto de la débil formación y no un déficit crónico de la oferta de empleo, penalizando primero a aquellos que carecen de diplomas.

Pero el recubrimiento de los principios educativos de la escuela republicana por un principio de utilidad, no basta para describir las evoluciones de los últimos treinta años. Se observa también la aparición, con altos y bajos, de un modelo educativo alternativo centrado en la infancia y la adolescencia.<sup>50</sup> A la antigua visión de la infancia incompleta que debe ser educada, la sustituye la imagen de una infancia con cualidades propias, necesidades de expresión particulares, y que la escuela debe más acompañar que “enderezar”, porque el niño ya está provisto de una personalidad que la escuela debe hacer surgir. Diversos movimientos pedagógicos, diversas transformaciones de las técnicas de trabajo, han impuesto poco a poco finalidades educativas centradas en la infancia y en la adolescencia. Si es verdad que el niño se convierte en “rey” y que la cultura juvenil adquiere derecho de ciudadanía; si es verdad también que más de la mitad de una clase de edad está todavía escolarizada a los 20 años, la escuela no puede dejar a la infancia y a la juventud fuera de sus muros para interesarse solamente en los alumnos. Los inspectores generales han sido reemplazados por consejeros de educación, que se identifican a menudo con los valores y los derechos de la infancia y de la juventud. Otras profesiones, como las de psicólogos escolares o consejeros de educación, dan un rol creciente a los especialistas de la infancia. La formación de los maestros multiplica la sensibilización a las concepciones psicológicas de la infancia y de la adolescencia, cuyas “necesidades” se convierten en una dimensión esencial de los proyectos escolares y de las directivas escolares. Invitados a volverse sobre su pasado profesional, los antiguos docentes interrogados por G. Vincent, consideraban todos que no habían dado bastante lugar a la infancia, que su enseñanza había sido demasiado rígida y, en dos palabras, demasiado brutal.<sup>51</sup>

La escuela está sometida a demandas educativas diferentes

50. J.-L. Derouet, *École et Justice*. En *De l'égalité des chances aux compromis locaux*, París, Métailié, 1992.

51. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.

y a menudo poco compatibles. El antiguo modelo no ha desaparecido y se manifiesta con toda claridad desde que la escuela es confrontada en sus márgenes, como en el caso del “pañuelo islámico”. Pero este modelo ya no reina como amo aunque todos lo reclamen. Se observa desde hace más de veinte años un sistema de imprecaciones y de críticas en el cual los sostenedores de la tradición son criticados por aquellos que quieren abrir la escuela a la infancia, y por aquellos que quieren abrirla a la economía. Evidentemente, nada es inconciliable en el orden de los principios, pero, en los hechos, el consenso es frágil, y esto tanto más netamente cuando cada uno de nosotros puede desear legítimamente y a la vez el mantenimiento de una tradición y de una cultura, la eficacia social de las formaciones y el respeto de personalidades originales y “sagradas”. La diversidad de los principios movilizados conduce pues a los actores hacia los conflictos y hacia los arreglos locales,<sup>52</sup> porque ya no es posible “arbitrar en el centro”, enunciar un conjunto de principios no contradictorios. Cada uno queda invitado a construir sus propias jerarquías, sus propios arreglos, en función de aquello que percibe de su alrededor –alumnos, padres y colegas– y de las reglas que se ha fijado a sí mismo.

El estallido de las referencias educativas aparece tanto más profundo cuanto que no se cristaliza en un juego de estratificaciones políticas o sindicales. Las elecciones educativas no se inscriben en las formas actuales del debate político, lo que explica quizás el sentimiento de parálisis política que se puede observar hoy en el dominio de la educación, y también el sentimiento de crisis difusa experimentado por los actores que no logran elegir sin renunciar en un universo de valores que no ofrece unidad y reconciliaciones posibles. Desde este punto de vista, la diversificación de los valores educativos supera ampliamente el mero campo escolar, inscribiéndose en el agotamiento de la idea misma de “sociedad”: la “sociedad” ya no es percibida como un sistema en el cual los valores centrales son institu-

52. J.-L. Derouet, *École et Justice*, cit.

cionalizados por algunos aparatos, sino como conjuntos más aleatorios de relaciones sociales y de experiencias individuales.

### *La organización desestabilizada*

El cuadro administrativo global de la educación nacional ha permanecido sólido y homogéneo, habiendo sabido absorber las olas de la masificación sin reformas espectaculares. Los diversos cuadros han sido mantenidos en la enseñanza elemental, en el colegio, en el liceo y en la enseñanza profesional. No es en este nivel donde la organización escolar ha sido sensiblemente transformada por la masificación, sino en sus redes más apretadas: las de las formaciones y relaciones pedagógicas mismas.

En la medida en que la masificación ha provocado una fuerte diversificación de redes y de ofertas, en la medida también en que las finalidades educativas son múltiples y a menudo poco conciliables, la organización pedagógica se encuentra desestabilizada, provocando un sentimiento de crisis endémica. La imagen dominante es la de una crisis continua del sistema educativo, debida al derrumbe de las antiguas formas pedagógicas, a la “caída” de nivel, al debilitamiento del prestigio de los docentes, a la competencia de la cultura escolar y de culturas de masa más seductoras y más poderosas, a la llegada de nuevos alumnos “inadaptados”... La letanía de la crisis es larga y bien instalada en las costumbres y en el paisaje mediático; todas las reanudaciones de clases ven aparecer libros denunciando la decadencia de la escuela y, más allá, de la sociedad entera porque, en Francia, la escuela fue la nación. Este sentimiento de crisis es tan ampliamente compartido que engendra un pensamiento restaurador, representado fuertemente tanto en la izquierda como en la derecha, un pensamiento que llama al retorno hacia los principios simples de un mundo desaparecido. Es verdad que sólo los ganadores de aquel antiguo mundo acceden a una palabra pública, y que presentan su aventura personal como la historia común y como un ideal.

Pero si se debe resistir a la imagen obsesiva de una crisis, hay que admitir que la organización escolar ha cambiado totalmente de modo de regulación, en especial porque las selecciones centrales no pueden definir las conductas de cada uno de los átomos del sistema. Así sucede, por ejemplo, con la heterogeneidad de los públicos escolares prolongada en el curso de los estudios: ¿las clases heterogéneas son más eficaces y/o más justas que las clases homogéneas? En los hechos, cada establecimiento y a menudo cada maestro está obligado a responder a esta pregunta y a elaborar sus propias políticas. Esto comprende a la vez la formación de una capacidad de elección que aparta a un modelo burocrático y centralizado de decisión política y un hacerse cargo de las disposiciones de los maestros y de las demandas de los padres que chocan con las antiguas rutinas y las antiguas organizaciones. Desde hace unos quince años, el establecimiento se ve provisto de un poder de decisión y de iniciativa nuevos. Mientras un sistema malthusiano asegurando la promoción de los becarios por las vías clásicas no estaba obligado a asegurar la orientación de los alumnos, la escuela está hoy obligada a construir procedimientos de orientación teniendo en cuenta a la vez la oferta educativa, el mercado de empleo y los deseos de los alumnos y sus familias.

Hasta el mundo de los docentes ha cambiado. La feminización se ha acelerado, provocando un aumento del nivel social de maestros y, durante un largo período, una diversificación de los modos de acceso a la enseñanza por las “grandes” y las “pequeñas” puertas.<sup>53</sup> En la enseñanza profesional, el viejo acuerdo entre un público de obreros y profesores que eran ellos mismos antiguos obreros, se ha deshecho. Los alumnos están más claramente definidos por su fracaso y su orientación “negativa” que por su origen obrero únicamente, que aparece como un factor de “sobredeterminación”.<sup>54</sup> Los nuevos profe-

53. J.-M. Chapoulié, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un milieu de classes moyennes*, Paris, Éd. de la MSH, 1987.

54. C. Baudelot et al., “Les élèves de LEP, anatomie d'une population”, en *Revue française des affaires sociales*, diciembre de 1987; J. Binon y F. Œuvrard, “Comment devient-on élève de lycée professionnel?” en *Éducation et Formation*, 14, 1988; G. Moreau, *filles et garçons au lycée professionnel*, *Cahiers du LERSCO*, 15, marzo de 1994.

sores de enseñanza profesional tienen una formación superior y, además, una división sexual de trabajo se ha instaurado entre la enseñanza general feminizada y la enseñanza en talleres aún masculina.<sup>55</sup> Durante muchísimos años, los colegios vieron cohabitar alumnos heterogéneos y docentes igualmente heterogéneos en términos de pasado profesional, de formación, de carrera y de estatuto administrativo. En función de los discípulos, las condiciones de reclutamiento aparecen extremadamente diversas, pudiendo, en el caso de las matemáticas por ejemplo, conocer un verdadero déficit.<sup>56</sup> La formación de maestros y de profesores adquiere entonces una nueva importancia, porque el viejo ajuste entre las definiciones escolares y sociales de los alumnos y las de los profesores ha sido claramente sacudida. La formación se convierte en objeto de debates y de tensiones latentes, relativas a las finalidades perseguidas. El nivel científico, la didáctica, la psicología, no son solamente disciplinas necesarias, sino también maneras de definir un oficio que no puede ser conseguido solamente como la transmisión de conocimientos, sino también como la construcción de una relación pedagógica que no da más de sí cuando las relaciones de los maestros y los alumnos no descansan sobre expectativas compartidas y definiciones de roles aceptados.<sup>57</sup> La unidad de juicio se ha roto. Los profesores, los alumnos, la administración y los padres forman, dice J.-M. Chapoulie, un cuadro dramático en el cual cada uno se percibe como hostil a todos.<sup>58</sup> Los equilibrios precarios reemplazan al orden “natural” de la vida escolar.

Esta desregulación del antiguo sistema, toma formas agudas en los sectores donde la escuela ya no puede funcionar en su forma clásica. El absentismo de los maestros y de los alumnos, el desaliento de los primeros y a veces la violencia de los segun-

55. C. Aghulon, A. Poloni, L. Tanguy, *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur: le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, Paris, GST-CNRS-Paris VII, 1988.

56. Véase S. Beaud, y F. Weber, “Des professeurs et leurs métiers”, *Critiques sociales*, 3, 4, 1992.

57. Véase M. Develay, *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF, 1994.

58. J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaires*, cit.

dos, ponen en evidencia el agotamiento de una cultura y de una organización escolares, cuya extensión a todos los niveles se creyó durante largo tiempo sinónimo de justicia, de progreso y de expansión individual. Ahora bien, fuerza es constatar que esta creencia se agota, que muchos alumnos resisten a la influencia de una escuela que largo tiempo se pensó como liberadora. La creación de políticas específicas de discriminación positiva, como la política de ZEP, indica, pese a la modestia de las iniciativas tomadas, que la universalidad de la forma escolar, que la igualdad de trato, no están ya necesariamente identificadas con la justicia, y que una inflexión nueva de la historia escolar está en juego.

### *La institución, el rol y la experiencia*

En términos sociológicos, la escuela republicana puede ser descrita como una institución. Las diversas “funciones” de la escuela están claramente ajustadas y la institución se define como un aparato que transforma valores generales en normas y en roles, teniendo estos roles, a su vez, la capacidad de formar “personalidades sociales”. Ajustadas, al precio de segregaciones sociales y de una definición fuerte pero limitada del proyecto educativo, las relaciones escolares son en principio relaciones de roles en las cuales se cueban y se desvelan las personalidades de los individuos. El individuo de esta institución es menos definido por su originalidad o sus particularidades, que por la autonomía de que da pruebas liberándose de una forma escolar cuyos principios esenciales ha hecho suyos. El individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza de su integración social, es decir de su interiorización de la sociedad. Y si la educación se libera, es porque funda esta personalidad social sobre los valores universales de la razón y del conocimiento. Si el niño obedece al adulto “naturalmente”, el alumno obedece al maestro porque el conocimiento lo libera y a su vez lo hace crecer.

El funcionamiento de la escuela sobre el modo de una institución, que aquí no es evidentemente un modelo normativo, exige algunos prerequisites: un ajuste previo de los públicos escolares y de los maestros, la afirmación explícita de un principio educativo central, y la construcción de una distancia cordada entre la cultura escolar y la cultura civil. Estas condiciones, que fueron las de la escuela republicana, no se establecen hoy con la misma certidumbre. La masificación escolar quiebra el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos. Está también asociada a una diversificación de los objetos educativos. En fin, la masificación debilita las barreras entre la escuela y su entorno por la exigencia de utilidad social de los diplomas y por el peso de una cultura juvenil de masas. En este nuevo contexto, la escuela ya no puede ser percibida como una institución en el sentido que hemos evocado. De la misma manera, el establecimiento escolar ya no es solamente el eslabón de una cadena burocrática: está obligado a construir una “política” ajustando las prácticas de los docentes y de los alumnos y dándoles un cierto dominio de su entorno. La escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez redefinidos, de relaciones cada vez reconstruidas; ya no es reductible a la forma burocrática general que la encierra.<sup>59</sup> En este universo diversificado, los actores deben recomponer sus prácticas a partir de elementos que ya no son naturalmente acordados. No les basta con desempeñar un rol porque éste ya no permite actuar eficazmente o manejar las relaciones a los otros. Así, en una relación escolar desregulada, el maestro debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos, y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. La misma observación vale para los alumnos. Ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus investigaciones de utilidades escolares, el sentido educativo que atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil

59. H. Mintzberg, *Structure et Dynamique des organisations*, Paris, Economica, 1982.



que recorta ampliamente al de la escuela... La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus *experiencias* escolares.<sup>60</sup>

La desregulación de la institución no es la anarquía o el simple encuentro aleatorio de individuos sino que su conocimiento implica un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores que construyen la escuela al construir su experiencia. Evidentemente, esta desregulación no tiene el mismo peso en todos los sectores del sistema escolar. Es netamente más sensible en el colegio y en el liceo que en la escuela elemental, donde la forma tradicional se mantiene más claramente; también está más presente en los sectores donde se concentran los públicos nuevos, que en aquellos donde la elite escolar y social ha logrado mantener una forma institucional de la cual los otros están desprovistos.

No obstante, el peso de la historia, con el correr de los años se ha formado otra escuela, una escuela que no se puede observar solamente a la luz del pasado sin correr el riesgo de describir una larga crisis. Aunque nada no sea nunca radicalmente nuevo, pues esta escuela supo acoger y formar millones de nuevos alumnos en el seno de un cuadro que no se ha transformado totalmente, sigue siendo verdad que el funcionamiento de una institución fuertemente regulada se ha transformado poco a poco y que reclama otras teorías sociológicas y otros modos de análisis para ser comprendido. La experiencia de los actores ha sido profundamente trastornada y, si se quiere conocer lo que fabrica esta nueva escuela, cómo socializa a los niños y a los adolescentes, mientras su influencia se acrecienta, es necesario también plantearle nuevas preguntas o, más bien, plantearle de otro modo las preguntas clásicas de la sociología de la educación.

60. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

Decir que la escuela es una institución de socialización, parece a la vez evidente y vago. No hace falta decir que la escuela no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, y de construir así un tipo de actor conforme a las expectativas sociales bajo el doble aspecto de las posiciones que deberán ocupar los niños, y los “valores generales” a los cuales los individuos deberán conformarse. La escuela es definida por su capacidad de inculcar una cultura y disposiciones que los alumnos interiorizan. Este proceso parece funcionar tan bien por sí mismo que, muy a menudo, la sociología de la educación se limita a tratar de la socialización por el estudio y el análisis de los currículos, de los contenidos implícitos y explícitos de los programas que los alumnos deben adquirir. La sociología de la socialización es entonces concebida como el estudio de la transmisión de lo social, conduciendo a privilegiar la unidad del actor y del sistema, y la unicidad del uno y del otro.<sup>61</sup>

Pero al mismo tiempo esta representación de la escuela permanece vaga en la medida en que no dice nada del proceso mismo de socialización y, más todavía, de la actividad de los actores que son también los autores de su propia socialización, como lo subraya justamente C. Dubar en su presentación de los trabajos “clásicos” sobre la cuestión.<sup>62</sup> En efecto, la socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno, no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una flexibilidad. Por este trabajo sobre sí mismo, el individuo no es solamente un actor

61. Que esta representación sea conformista o crítica, que subraye o no la violencia simbólica de este mecanismo, no cambia en mucho la representación del proceso mismo de socialización.

62. C. Dubar, *La Socialisation*, París, A. Colin, 1991. Se puede también consultar a A. Perveron, *La Socialisation politique*, París, A. Colin, 1993.

social sino que es también un sujeto: la formación de este sujeto participa plenamente de su socialización, lo que prohíbe concebir la socialización como un *clonage*.

Mientras la escuela era considerada como una institución que transformaba valores colectivos en personalidades individuales, la socialización podía ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y de valores. Así fue considerada por la sociología clásica, la que postulaba la identidad del actor y del sistema. Pero si se admite que la integración de las diversas "funciones" de la escuela ya no sirve, el proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto que son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas *in vivo* por los actores presentes.

## Socialización, integración e individuo

*Entre el actor y el sistema: la inculcación.* La noción de socialización ocupa un lugar central en la sociología clásica, en la medida en que esta tradición descansa sobre la afirmación de la identidad del actor y del sistema.<sup>63</sup> En efecto, la sociología clásica puede aparecer como una respuesta, entre otras posibles, al problema de la naturaleza del orden social formulado por Hobbes. Esta respuesta afirma que el orden se produce por el ajuste de acciones individuales surgidas de la socialización

63. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

común de los actores. El orden social no resulta ni del estado de naturaleza, ni del contrato voluntario, sino de su interiorización por los individuos. Así, el actor y el sistema no son sino dos caras de la misma realidad, siendo la acción social común a los individuos y a la sociedad. Las dimensiones esenciales de la acción se encuentran a la vez en la subjetividad del actor y en la objetividad del sistema.

Central, la noción de socialización es a la vez pensada como una causa y como un efecto, como un objeto a explicar por lo social y como una explicación de ese social. Las conductas son explicadas por la socialización de los actores, por la realización de esquemas y de modelos interiorizados, que deben, a su vez, ser explicados por la naturaleza de una sociedad producida por la acción socializada. Es verdad que se puede temer a veces que quede presa en razonamientos circulares según el hecho de que la socialización aparece como el mediador esencial del actor y del sistema. La noción de *hábitus*, tal como fue construida por P. Bourdieu, sólo puede ser concebida como una elaboración teórica extremadamente sofisticada de esta concepción de la socialización, en la medida en que ella presenta una fase de subjetivación de la objetividad, de condicionamiento, y otra definida como la capacidad de objetivar estas disposiciones subjetivas en diversas prácticas.<sup>64</sup> Esta noción apunta a cruzar como en el juego de los reflejos de espejos frente a frente, el objetivo de la sociedad y la subjetividad del actor. Aunque la socialización sea concebida como una aculturación, lo más a menudo es percibida como un mecanismo “natural” en la medida en que la verdadera naturaleza humana es de ser social, conforme a la antropología latente de las *Reglas del método sociológico*. También las diferencias entre los hombres son diferencias de socialización, y una parte considerable de la literatura relativa a la socialización es de naturaleza “culturalista”. Pone en relación cultura y personalidad, menos para desentrañar los mecanismos de la socialización que para

64. P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, París, Éd. de Minuit, 1980.

subrayar la diversidad de las culturas y de las personalidades sociales. El cara a cara del individuo y de la sociedad es rechazado en nombre de la afirmación según la cual el individuo *es* la sociedad en la cual vive. Y son los antropólogos quienes más han investigado el estudio de la socialización mostrando cómo cada sociedad fabrica un tipo de individuo, un tipo de personalidad básica, llegando hasta cuestionar la misma idea de mecanismos universales de formación de la personalidad. Si todos otorgan a la primera infancia un rol mayor en el control y la transformación de los instintos, algunos, como Kardiner, insisten acerca de la absoluta plasticidad de los hombres rechazando, por ejemplo, el postulado de la universalidad del complejo de Edipo.<sup>65</sup> Si es cierto que en este tipo de acercamiento el individuo interioriza el conjunto de su cultura, son más las diferencias culturales que plantean un problema que el proceso mismo de socialización; el niño se deja condicionar y adopta el punto de vista que le es ofrecido.

Una gran parte de la sociología de la educación adopta esta perspectiva de modo más o menos explícito, consagrándose a la medida de los distanciamientos y de las tensiones nacidos del encuentro de la socialización familiar y de la socialización escolar.<sup>66</sup> El niño está en la encrucijada de estas dos socializaciones, y el éxito escolar de unos se debe a la proximidad de dos culturas, escolar y familiar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera. Así, el éxito o el fracaso, esenciales en la experiencia escolar, son interpretados en términos de desviaciones de socialización, y la noción de “violencia simbólica” designa esta distancia y los vínculos de dominación de las culturas presentes. Los unos triunfan porque su socialización primaria, especialmente el acceso al lenguaje, concuerda

65. A. Kardiner, *L'Individu et sa société* (1939), París, Gallimard, 1969; R. Benedict, *Échantillons de civilisation* (1935), París, Gallimard, 1950; R. Linton, *De l'homme* (1945), París, Éd. de Minuit, 1968.

66. P. Berger y T. Luckman, *La Construction sociale de la réalité*, París, Méridiens-Klincksieck, 1986.

con los modelos escolares, mientras que los otros fracasan porque la dualidad de las socializaciones es más pronunciada y porque la fatalidad de esta dualidad participa, ella misma, de esta socialización.<sup>67</sup> Pero aun aquí, la socialización es un proceso “natural” y la sociología que se inscribe en esta perspectiva se preocupa menos de los procesos de socialización en sí mismos, que de los modelos culturales y las técnicas educativas que los determinan. El individuo no es el actor de su socialización, es una cera maleable en la cual la sociedad imprime sus expectativas y sus modelos; en ese sentido, es una sociología “a-psicológica”. La personalidad no es sino una especie de modelo social interiorizado, el actor es un personaje que no puede experimentar distancia entre su subjetividad y su papel. Si hay distancia, no es sino la de la confrontación entre dos pruebas de socialización.

*Filogénesis y socialización.* Esta crítica no hace justicia a toda una parte de la tradición de la “*paideia* funcionalista” que se ha articulado como una teoría de la filogénesis, de la formación de la personalidad, esforzándose por dar cuenta de la emergencia de un yo autónomo. Por una parte la identidad del actor y del sistema ha sido analíticamente reforzada por la afirmación de un postulado de homología genética del actor y del sistema, por otra parte el proceso de socialización ha sido considerado como un problema y no solamente como un dato, pues debe dar cuenta de la doble naturaleza paradójica de la socialización: la formación de un actor social y la de un sujeto autónomo en el centro de la representación de la modernidad.

Al respecto el pensamiento de Durkheim es ejemplar. Por un lado, define la educación como una socialización absoluta, como una “conversión”, la formación de un cierto “hábito de nuestro ser moral”. Es la “constitución de un estado interior y profundo que orienta al individuo en un sentido definido por

67. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, París, Éd. de Minuit, 1970.

toda la vida [...]. Porque una escuela no es solamente un local donde un maestro enseña, es un ser moral, un medio moral impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un medio que envuelve tanto al maestro como al alumno”.<sup>68</sup> La acción de la educación es tanto más total cuando que sin ella, la naturaleza humana sería llevada hacia la muerte por la infinidad del deseo y de las pulsiones, pues ninguna moral, ninguna conciencia individual preexisten en lo social. Pero justamente para Durkheim el proyecto de la socialización en las sociedades modernas no es sólo crear un conformismo ciego, una sumisión a la presión; debe también engendrar una conciencia moral propia, debe construir un individuo tanto más autónomo cuanto que es capaz de dominarse a sí mismo. La historia de la socialización de los individuos tampoco puede limitarse sólo a la sumisión del niño al adulto o al maestro, sumisión que revelaría, según Durkheim, la “hipnosis”: “El niño se encuentra en un estado de pasividad comparable a aquel donde el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado”.<sup>69</sup> La construcción de un sentimiento moral autónomo es idéntica al recorrido que conduce de la sumisión de todos a la ley, que caracteriza las formas de solidaridad mecánica, a la conciencia más individual reclamada por las sociedades cuya solidaridad orgánica reposa sobre un principio de diferenciación. El niño es sujeto de la solidaridad mecánica porque está socializado en la familia, “donde el sentimiento de solidaridad resulta de los vínculos de consanguinidad, de las afinidades morales que son sus consecuencias, reforzadas por un contacto íntimo y consciente con todas las conciencias asociadas por una penetración mutua de su existencia”.<sup>70</sup> El niño está naturalmente sometido a la autoridad, no se separa de ella, del mismo modo que el “primitivo” dependería totalmente de su sociedad. Al diversificar las experiencias, las relaciones y los universos de referencias, la socialización hace entrar al niño en el mundo más amplio y más com-

68. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

69. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, París, PUF, 1968, pág. 54.

70. E. Durkheim, *L'Éducation morale*, París, PUF, 1963, pág. 195.

plejo de la “gran sociedad”, y le permite adquirir una conciencia moral más autónoma, es decir una moral de intención, aun si el imperativo moral a lograr sea enteramente social. La organización de la escolaridad asegura este pasaje de la imitación –que es más bien una identificación– hacia una cooperación asegurada por la multiplicación de los intercambios con camaradas y profesores, que reemplazan al maestro único. Se pasa así de la obligación a la cooperación, de la moral como sumisión a la autoridad, a la moral como actividad del individuo que puede ser crítico con la moral conformista.<sup>71</sup>

Se sabe que en *Le jugement moral chez l'enfant*, Piaget ha prolongado y desarrollado el pensamiento de Durkheim, asegurándole así una base psicológica mucho más elaborada.<sup>72</sup> A lo largo de los diversos estadios de su desarrollo el individuo articula dos procesos complementarios, el de la asimilación –que consiste en incorporar modelos ya constituidos–, y el de la adaptación –que apunta a ajustar esos modelos en función de situaciones y de personas–. Los estadios de su desarrollo conducen al individuo del egocentrismo a la cooperación, y de una moral conformista en la cual la autoridad es justa, a una ética más personal en la cual la moral se despega de la autoridad. Es en la dialéctica de las relaciones “sometidas” a los adultos y las relaciones “democráticas” de los grupos de pares donde se articulan estas dos morales, haciendo del actor social un ser moral autónomo en la medida en que los valores se separan, poco a poco, de la autoridad y de la presión del grupo. En este sentido la educación no es sólo conformista, sino que también constituye un sujeto moral y hace posible una distancia de sí. La socialización es un proceso en el cual alternan los estados de equilibrio y las crisis y donde se mezclan mecanismos cognoscitivos en un modelo psicosociológico. Como en Durkheim,

71. Se encontrará –no sin razón– que esta lectura de Durkheim es particularmente optimista e “individualista”, porque es verdad que el hilo natural de su pensamiento lo conduce hacia una concepción más pesimista del individualismo. Pero, pese a todo, Durkheim se plantea el problema de la autonomía de la moral individual y, en este sentido, sigue vinculado a las Luces.

72. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, París, PUF, 1969.



el pasaje de la asimilación a la adaptación está estrechamente asociado a la transformación de las mismas formas escolares, evolucionando de la autoridad del maestro a la autonomía creciente del grupo clase y a la influencia de la comunidad juvenil.

Situándose en otro universo intelectual y psicológico puesto que se trata de psicoanálisis, T. Parsons propone, también él, una teoría de la socialización que no es reductible a un fenómeno de inculcación y de imitación, y que deja una parte a la autonomía del actor, siempre subrayando la homología formal del sistema social y de la personalidad.<sup>73</sup> El modelo genético freudiano de los estadios del desarrollo de la personalidad, es interpretado como una teoría de la adquisición progresiva de las cuatro dimensiones fundamentales de todo sistema de acción. El subsistema de la personalidad es formalmente “idéntico” al sistema general de la acción. De la primera infancia a la adolescencia el individuo adquiere, a medida que se desarrolla su personalidad, una capacidad de integración, una cierta estabilidad normativa, una capacidad de adaptación y una interiorización de los valores desprendida de la identificación con las personas que las encarnan. Como hace notar T. Parsons al estudiar las relaciones en la clase escolar, el alumno adquiere una autonomía pasando de la identificación con el maestro a la identificación con los valores a los cuales se identifica el profesor. Después logra administrar la doble fidelidad al maestro y a sus camaradas, a la autoridad y a la cooperación.<sup>74</sup>

Estas teorías de la socialización no son sólo teorías de la programación de las conductas y de las representaciones. Son también sociologías de la educación pues no apuntan solamente a poner en evidencia la reproducción de normas y de posiciones sociales. Participan también de un cierto “encantamiento” de la sociología clásica, y de las concepciones humanistas de la educación tendentes a construir un actor a la vez integra-

73. T. Parsons, R.F. Bales, *Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955. Véase también la presentación de C. Dubar, *La socialisation*, cit.

74. T. Parsons, “The School Class as Social System”, en *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959.

do y autónomo. Ven en la organización misma de la escolaridad –especialmente en la tensión entre la identificación con la autoridad y la identificación con el grupo de iguales formado por niños o adolescentes– la condición de la emergencia de un sujeto.

*La socialización de los individuos.* Las teorías de la socialización que acabamos de evocar, pueden parecer más o menos convincentes, pero no es ése nuestro propósito. Porque lo que se debe subrayar primero es su tentativa de hacer del individuo un actor plenamente socializado, llevando muy adelante el esfuerzo en Durkheim y en Parsons, y también su voluntad de hacer de ese actor un individuo, no un clon sino un sujeto. En este aspecto, estas sociologías no son reductibles a simples teorías de la programación, y participan de un proyecto moral esforzándose por conciliar la necesidad del sistema y la libertad –aunque sea limitada– de los individuos. De modo que no sería justo considerarlas como teorías “holistas” o “hipersocializadas” de la acción.

Este programa moral es particularmente claro en dos actores tan diferentes como N. Elias y G.H. Mead. N. Elias concibe la socialización como la constitución de individuos a medida que se cumple el proceso de “civilización”.<sup>75</sup> La civilización hace pasar a los actores de una socialización fundada en el control social externo, el peso de la moral común y la mirada de los demás, a una fuerte interiorización de ese control en el cual el individuo está obligado a convertirse en su propia referencia, está obligado a ser libre. Al surgir de este proceso de socialización, el individuo percibe las reglas sociales como su obra, como los principios a partir de los cuales construye un *Moi* autónomo y una vida íntima “auténtica”. El individuo se ubica directamente bajo la mirada de una regla interiorizada, de un *self-control* que engendra una conciencia autónoma. El dominio de su propia vida interior se convierte en el principio de for-

75. N. Elias, *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

mación de los individuos y el modo de regulación de la vida colectiva. Aunque sea monista en su principio, dado que es enteramente integración de lo social, la socialización produce un dualismo psíquico y filosófico por el triunfo del autocontrol sobre el control social directo. Es la represión de los instintos provocada por la socialización lo que crea un mundo íntimo, una parte individual, una conciencia de sí frente a la cual el mundo aparece como un "paisaje". Aun plenamente socializado, el actor se experimenta a sí mismo como no social, como "propietario de sí mismo", capaz de oponer la sinceridad de sus emociones y la seguridad de sus juicios al artificio de las conductas del antiguo mundo, sometidas a la "faz"<sup>76</sup> y a la mirada de otros. Siguiendo un hilo de razonamiento distinto del de Weber, N. Elías recupera algunos de los rasgos del sujeto de la Reforma, el que escapa a la mirada de la Iglesia para ubicarse directamente bajo la mirada de Dios, con el fin de lograr su salud sólo por la prueba de su autenticidad y de su libertad. Aun en este punto, la socialización es madre de la conformidad y de la conciencia individual, porque está incluida en el movimiento mismo de la modernidad y de la formación de sujetos autónomos. Esto invita a distinguir socialización de educación, socialización de formación de un sujeto. Más exactamente: la socialización supone la emergencia de un sujeto.

El razonamiento de G.H. Mead es muy diferente, pero propone también un doble rostro de la socialización a través de la distinción entre el *Moi* y el *Yo*.<sup>77</sup> El tema de la interiorización ocupa aquí menos lugar que el de la interacción. Del gesto al lenguaje, las relaciones sociales conducen al individuo a adoptar las actitudes de otro. El actor se adapta a las expectativas de los otros según un esquema de comportamiento, pero com-

76. Se utilizará el *Moi* en francés para evitar confusiones con el *Je*. Ambas expresiones se traducirían como "yo". Pero el *Moi* (Lacan) es el *yo* en función de *Otro*: nadie es en sí mismo salvo si no lo reconoce el Otro (Gran Otro, Madre). En esta medida el *Moi* nunca alcanzaría el grado de autonomía del *Yo*, es decir la capacidad de enunciarse a sí mismo. El *Moi* depende siempre de la culturación, del reconocimiento ajeno. (*N. del T.*)

77. G.H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, París, PUF, 1963. Véase también la notable presentación de J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, París, Fayard, 1987, t. II.

prende también la significación del lenguaje y de los gestos; la socialización es el producto de las comunicaciones en las cuales está involucrado el individuo. El niño adopta diversos roles, entre ellos los de los padres, “jugando” y dialogando con ellos, ubicándose en su punto de vista. Interioriza las relaciones con los diversos prójimos disponibles. En la escuela especialmente, *los demás* no están formados por una serie de roles distintos, sino que son un conjunto más abstracto regido por las reglas que el niño debe conocer y adoptar. Es un *los demás* generalizado, un punto de vista global confiriendo una cierta unidad al Mí mismo y el acceso a una identidad más amplia y a razonamientos que implican una capacidad de anticipación y de estrategia. Así se constituyen diversos *Moi* como otros tantos roles interiorizados en las oscilaciones del *game* y del *play*, del juego construido al juego de imitación. El tránsito a una conciencia autónoma, la de un Yo, aparece cuando el individuo adopta un punto de vista más amplio y más específico, según su capacidad de administrar la heterogeneidad de los diversos *Moi*. Se crea un desdoblamiento entre el Espíritu de grupo y el Yo, que procede a un distanciamiento de sí mismo y descansa así sobre una capacidad moral de unificar la experiencia y las relaciones, y de escapar al estallido de los múltiples *Moi* asociados a la división del trabajo moderno. Mientras que la comunidad sólo produce muchos *Moi*, la sociedad implica la adaptación de un punto de vista distanciado y consciente, un punto de vista ético capaz de asegurar la distancia entre los *Moi* y el Yo. La socialización no es, entonces, una simple programación de conductas y de actitudes, pues en las sociedades complejas, como la que N. Elias entiende como “civilización”, produce la emergencia de un Yo íntimo y tanto más “auténtico” en cuanto es definido por referencias morales “universales”.

*Institución, rol e individuo.* Todas las teorías de la socialización que acabamos de evocar son extremadamente diferentes, en especial en cuanto adoptan o no el proyecto de la modernidad, concebido como la emergencia de un individuo a la vez

socializado y autónomo. Pero tanto si se trata de puras teorías críticas y de inculcación, como si se trata también de teorías de la educación con una idea acerca del sujeto, más allá del condicionamiento de las conductas y de las personalidades, todas comparten –con la notable excepción no obstante de G.H. Mead–, ciertas representaciones de la sociedad y de las instituciones que hoy no parecen totalmente aceptables.<sup>78</sup>

La primera de ellas apunta a la idea misma de sociedad, considerada como una forma de integración más o menos funcional de una cultura, de un sistema económico y de un sistema político. Así, en “realidad” la “sociedad” es un estado nacional que aparece como la encarnación histórica natural de las sociedades modernas. Desde este punto de vista, la representación de la sociedad no es muy diferente según sea escrita en términos de modo de producción o de sistema de dominación porque, en todos los casos, posee un “centro”, un principio regulador fundamental de su orden, ya se trate de valores como de relaciones de producción. Y es porque la sociedad es una unidad, más allá de las divisiones y de los conflictos, que llama a la socialización de un individuo susceptible de interiorizar sus principios fundamentales, siendo la unidad de su *Moi* la unidad de la sociedad misma, tal como se refracta en él.

Ahora bien, esta imagen optimista que identifica la modernidad con el doble movimiento de diferenciación y de integración personal, está lejos de aparecer hoy como evidente. Son posibles varias interpretaciones culminando todas en la dislocación de la idea de “sociedad”. Una de ellas, la de D. Bell, observa que la unidad de las lógicas de la acción, que estuvo en el principio de la formación de las sociedades industriales, deja su lugar a una diversificación de las culturas y de los registros de la acción en las sociedades postindustriales.<sup>79</sup> A la antigua integración de la economía, de la cultura y de la política, se yuxtapone la especificidad de esas diversas esferas de acción. La

78. Véase F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, cit.

79. D. Bell, *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, París, PUF, 1978.

cultura moderna valora al individualismo y a la expresión de sí, el derecho inalienable de afirmar una especificidad personal, sexual, étnica, moral... terminando así por hacer posible a todos la vocación moderna del arte como manifestación de una personalidad y de un momento únicos. Despegada de los fundamentos religiosos del ascetismo, la actividad económica moviliza una pura racionalidad instrumental; el mercado prima sobre el espíritu del capitalismo y se desprende completamente de la definición cultural del sujeto. En fin, la vida política sería dominada sólo por la búsqueda de poder. En pocas palabras: la “guerra de los dioses” domina las actividades humanas, y el individuo ya no se encuentra en condiciones de construir la unidad de un mundo que éste no es capaz de ofrecerle. Por otros caminos, y mucho más cerca del pesimismo weberiano, J. Habermas participa también de la constatación entre la separación del sistema y del “mundo vivido”, entre la objetividad y la subjetividad.<sup>80</sup> De este modo, salvo el ser pura alienación, la socialización no puede concebirse ya como la interiorización de la unidad de un mundo. El actor y el sistema ya no son totalmente adecuados, y la individualización no puede considerarse como la prolongación “natural” de la socialización, como en el momento en que el actor podía pensar en transformar en reglas éticas las normas de la vida común de una sociedad moderna, que llevase en el fondo de sí misma el reino de la Razón. Es en un movimiento relativamente cercano, concerniente a las representaciones de la declinación de la idea de sociedad, donde se inscribe A. Touraine mostrando cómo la modernidad estuvo siempre desgarrada entre la afirmación de un sujeto y la imagen de una sociedad funcional, percibida como un orden “natural”.<sup>81</sup>

Esto se refiere no sólo a apartar la idea de sujeto histórico, sino también a poner en el centro de la experiencia moderna la fractura entre el actor, cada vez más “subjetivo”, y el sistema, cada vez más “racional e instrumental”.

80. J. Habermas, *Théorie de l'agir communicationnel*, cit.

81. A. Touraine, *Critique de la modernité*, París, Fayard, 1992.

Todas estas teorías reclaman respuestas muy distintas: el retorno de lo religioso, una ética racional de la comunicación o el desarrollo de movimientos sociales... Pero tampoco es éste nuestro propósito, pues nos basta con reconocer que es imposible otorgar alguna parte de verdad a estas representaciones sin deducir de ellas que las modalidades habituales de la socialización están profundamente afectadas. ¿Es que los actores pueden interiorizar bien cuando no viven ya en una “sociedad” en el sentido clásico del término, cuando se ven confrontados con una heterogeneidad profunda de los registros culturales y de las esferas de acción? Más precisamente: el problema de la socialización apunta menos a saber lo que interiorizan, que a comprender cómo adquieren la capacidad de administrar dicha heterogeneidad. Éste es el objeto de una sociología de la experiencia.

Las teorías clásicas de la “socialización” llegan al tema de las instituciones, es decir organizaciones susceptibles de ofrecer un agenciamiento de roles estables, permitiendo a los actores interiorizar las normas y luego, a través de ellas, los valores que las subtienden. Así fueron percibidas largo tiempo la escuela y la familia. En lo que concierne a la familia, los trabajos sociológicos recientes nos han despegado poco a poco de aquella imagen de la institución familiar.<sup>82</sup> Y esto por dos razones esenciales. La primera se refiere a la diversidad de “formas” de familia junto a la familia mononuclear moderna. La segunda, más fundamental, se refiere a que la familia aparece más como el producto de “arreglos” sucesivos en el interior de la pareja y de las generaciones –un intercambio inestable de sentimientos y de intereses–, que como la realización de un modelo institucional por intermedio del cual se transmitirán modelos de identificación, ellos mismos estables. Esto no quiere decir que la familia desaparezca o que deje de desempeñar un rol esencial en la socialización, sino, simplemente, que ese rol no es ya exactamente el de una institución, porque la economía de los inter-

82. Se trata especialmente de los trabajos de F. de Singly, *Fortune et infortune de la femme mariée*, París, PUF, 1987; (ed.). *La Famille, L'État et les savoirs*, París, La Découverte, 1991; y de J.-C. Kaufmann, *La Trame conjugale*, París, Nathan, 1992.

cambios entre los individuos sostiene más la institución que lo que ésta sostiene la estructura.

La misma observación es aun más clara en lo que concierne a la escuela. La institución escolar ha sido profundamente transformada por la masificación, que ha trastornado los antiguos modos de regulación en razón del desarrollo de una lógica de “mercado” y de competencia escolar, hasta en los mecanismos más finos de la vida de la escuela. Los acuerdos tácitos y vinculados a las ofertas pedagógicas con los públicos involucrados, ya no parecen tampoco sólidos. Resultan ampliamente discutidos en los sectores donde aparecen nuevos públicos. Por otra parte, las finalidades de la enseñanza se han diversificado ampliamente. Esto no es nuevo pero, sobre todo, estas finalidades no se presentan según una jerarquía estable y no problemática para los docentes y los establecimientos encargados de cumplirlas. Sin duda la burocracia escolar conserva su influencia, pero sería un contrasentido sociológico confundirla con una institución, porque las situaciones escolares se diversifican y se fraccionan en perjuicio de la unidad de reglas formales. Más concretamente: el tema de la institución significaba que el niño podía “elevarse” hacia los valores asumiendo los conocimientos, por la adquisición de un rol de alumno y, al final del recorrido, por la superación de ese rol. Ahora bien: ¿qué pasa con esta representación cuando la vida y la cultura infantiles y de adolescentes se ven reconocidas y legitimadas en el seno mismo del aparato escolar, pero separadas de su acción pedagógica? ¿Qué pasa también con esta representación cuando el cálculo de utilidad preside las “elecciones” escolares y cuando los niños y los adolescentes están ampliamente sometidos a la acción socializadora de la cultura de masas? También aquí esta constatación no significa que la escuela sea un mercado o una serie de encuentros aleatorios entre los maestros y los alumnos, y que no sea un aparato de socialización. Se trata simplemente de que el tema de la institución ya no es un obstáculo para la reflexión: es un útil eficaz para comprender el modo en que la escuela socializa y educa a las nuevas generaciones.



Estas observaciones deben situarse en un cuadro intelectual más amplio: el de la larga declinación de la representación de la organización como conjunto funcional de roles. De J.G. March y H.A. Simon hasta E. Friedberg, pasando por M. Crozier y H. Mintzberg, hemos asistido a la deconstrucción metódica y cada vez más radical de la idea de organización, en favor de la de acción organizada.<sup>83</sup> La organización ya no es percibida como una “institución” sometida a las exigencias funcionales rígidas y conducidas por valores centrales, sino que poco a poco se la concibe como un “sistema emergente” en el cual los actores construyen, simultáneamente, elecciones guiadas por una racionalidad limitada, y modos de regulación que son ajustes parciales. Dicho de otro modo: contrariamente a la institución, la organización no produce sus valores y sus reglas sino que más bien los elabora. Esta imagen se ha tornado ahora lo bastante trivial como para que estemos en condiciones de imaginar sus consecuencias en términos de socialización. La primera de ellas es que el aprendizaje esencial concierne a la capacidad de juzgar aquello que los trabajos de inspiración etnometodológica han comenzado a analizar en el dominio de la sociología de la educación (véase cap. 11).

La imagen tan positiva del individuo como sujeto autónomo y auténtico porque ha hecho plenamente suyas las reglas morales, en la modernidad participa de la convergencia de varias tradiciones surgidas del humanismo, del espíritu de la Reforma y del de las Luces. Esta representación del individuo se debilita con los golpes de una doble crítica, cuando las sociedades modernas parecen perder confianza en los valores de la modernidad. Por toda una serie de corrientes críticas, especialmente aquellas que conciben la socialización como una programación, el individuo es una ilusión, y de las más peligrosas, pues implica un auto-enceguecimiento sobre la naturaleza de

83. L.M. Crozier y E. Friedberg, *L'Acteur et le Système*, París, Ed. du Seuil, 1977; E. Friedberg, *Le Pouvoir et la règle*, París, Ed. du Seuil, 1993; H. Mintzberg, *Structures et Dynamiques des organisations*, cit.; J.G. March y H.A. Simon, *Les Organisations*, París, Dunos, 1991 (prefacio de M. Crozier).

los mecanismos de formación de las prácticas y de las identidades. El inconsciente y el no consciente son reyes. La idea del sujeto, por lo que implica de introspección y de dominio de sí bajo el pretexto de la autodeterminación, no es sino autorrepresión, interiorización del poder, estadio último del “enderezamiento”. Las instituciones de socialización, entre ellas la escuela, se convierten en aparatos de control, máquinas para reproducir las posiciones sociales y los individuos que las ocupan, para desarrollar cadenas infinitas de poder. Aunque este tipo de representación –que dominó la sociología crítica y una gran parte de la sociología académica en la Francia de los años setenta– está hoy en retirada, aunque hoy el Foucault de los últimos años, el de *la inquietud de sí*, tienda a alejarnos de aquel de *vigilar y castigar*, esto no impide que ya no pueda adherirse, sin temor de ser ingenuos, al discurso educativo de la promoción del individuo.<sup>84</sup>

De manera opuesta y complementaria, un conjunto de corrientes críticas, surgidas a menudo de las teorías de la sociedad de masas, muestran cómo la figura del individuo “introducido”, el de las sociedades industriales nacientes y del encuentro del alma y de la persona, de la fe y de la economía, no ha cesado de degradarse en el nombre mismo de los valores individualistas de consumo.<sup>85</sup> El individualismo ético se habría escindido entre un utilitarismo sin principios y un narcisismo vacío y complaciente, donde la “interioridad” del individuo no sería plena sino por los mensajes publicitarios. En este caso, la llamada al individuo no sería sino otra forma de disciplinamiento, una socialización suave en una sociedad ya no identificada con un orden de dominación, sino reducida a los flujos

84. M. Foucault, *Surveiller et Punir, Naissance de la Prison*, París, Gallimard, 1975; *Histoire de la sexualité*, t. III, *Le Souci de soi*, París, Gallimard, 1984. (*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1976), (*Historia de la sexualidad*, t. 3: *La inquietud de sí*, México, Siglo XXI, 1987).

85. Véase entre otros: C. Lasch, *Le Complexe de Narcisse*, París, R. Lafont, 1980; D. Riesman, *La Foule solitaire* (1950), París, Arthaud, 1964; R. Sennet, *Les Tyrannies de l'intimité*, París, Ed. du Seuil, 1979. Para una presentación no crítica, véase G. Lipovsky, *L'Ère du vide*, París, Gallimard, 1983.

del mercado. Instrumentalizado, el sistema escolar sería tan sólo un mercado entre otros.

Estas dos críticas de la imagen del individuo no pueden ser ignoradas. De todos modos, aunque debamos rechazar a ambas, no nos dejan indemnes y conducen, ellas también, a plantear el problema de la socialización y de la individualización en términos sensiblemente diferentes de los de la sociología clásica. Lo que está en discusión no es tanto el juicio moral que se ejerce sobre la categoría de individuo, como la definición misma del sujeto individual. Es la naturaleza de este vínculo lo que está en el centro de la noción de experiencia social.

### *La experiencia escolar*

Se definirá la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el *proceso* mediante el cual los actores construyen su experiencia, de la escuela primaria al liceo para el caso que nos interesa. Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación.

*La integración.* Todo actor social está sometido a una lógica de integración social. Está definido por una pertenencia, por un rol y por una identidad cultural que hereda, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas o

situaciones de su existencia. Una parte de la identidad de cada uno de nosotros está definida como la expresión subjetiva de su integración social, y cada uno de nosotros trabaja para mantenerla como un elemento esencial de su personalidad, reconstruyendo sin cesar la distancia entre un “nosotros” que es una gran parte del *Moi*, y un “otro” asignado a su diferencia. Cuando el actor se coloca en esta perspectiva de la acción, el mundo es percibido como un orden, como un conjunto organizado en el cual las normas y las relaciones sociales definen el lugar de cada uno, la forma y el nivel de su integración. La acción y el actor son aquí los de la sociología clásica, y la socialización es concebida como la interiorización de ese orden, tanto en el plano cognoscitivo como en el normativo.

Esta lógica de la acción encierra una gran parte de la socialización y las “funciones” del sistema escolar al cual el individuo es obligado a integrarse, adoptando un estatus de alumno o de maestro, adhiriéndose a las formas legítimas de la autoridad, ocupando el lugar y el rol preexistentes. Ser alumno es comprender e interiorizar las expectativas de la organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares; también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia. Toda experiencia escolar es definida por esta lógica de la integración, por esta forma del aprendizaje de las normas propuestas, y ésta es la imagen más habitual de la socialización escolar percibida como el aprendizaje de roles sucesivos y como la transformación de la personalidad por esas transformaciones de roles. Esta visión no significa que la escuela sea una organización homogénea, pues la integración puede reposar sobre tensiones de pertenencias y de normas, las que distinguen al universo familiar del universo escolar, y oponen a veces el espacio de la clase al de los grupos infantiles o juveniles. Pero, en todos estos registros, la lógica de integración manda.

*La estrategia.* La acción social no sólo es definida en términos de integración; también es llevada por una lógica estratégi-

ca en la cual el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, de sus recursos y de su posición. En este caso, su identidad es menos forjada por lo que es que por lo que posee, menos por su grado de conformidad que por la naturaleza de sus recursos y de sus intereses. Por ejemplo: el buen alumno no solamente es capaz de conformarse a las expectativas de la organización, es también aquel que triunfa en un espacio escolar definido como una competencia en la cual es necesario anticiparse sobre el mediano y corto plazo, elegir del modo más eficaz y medir a la vez los beneficios y los costes. Cuando el individuo se ubica en esta perspectiva, el conjunto social no aparece como una yuxtaposición de esferas de integración y de roles, sino como un “mercado”, un espacio de competencias y de alianzas sin el cual ninguno es el rival potencial de todos. En este registro de la acción, la socialización ya no es reductible a la interiorización de un *habitus*, sino el aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias.

La lógica estratégica no puede confundirse con la de integración, pues implica objetivos diferentes y la construcción de relaciones con los demás, también ellos diferentes. Lo que es un grado de integración en un registro, deviene un recurso de acción en el otro. Además los docentes perciben espontáneamente esta diferencia cuando critican, sea el hiperconformismo de los alumnos –es decir su ausencia de manejo estratégico de los roles–, sea su instrumentalismo cínico –es decir una acción estratégica desprovista de adhesión a las normas y a los valores escolares–. La misma distinción aparece evidentemente en los alumnos que saben que una clase, por ejemplo, es un grupo de pertenencia cálido, es decir fusional, pero que es también un espacio de competencia en el cual cada uno es rival de los otros, tanto para las calificaciones como para compartir el amor del maestro. La “buena clase” asocia estos dos principios incompatibles, la “mala” oscila de un lado o del otro.

Esta lógica de la acción adquiere amplitud y autonomía cuando, con la masificación, el sistema escolar acrecienta a la

vez la diversificación y la competencia entre los establecimientos, entre las redes y los individuos. Al lado de las separaciones debidas a los niveles de integración y a las formas de socialización, están aquellos que surgen de los recursos y de las competencias estratégicas de los actores. Esta naturaleza competitiva y estratégica de la experiencia escolar está hoy tan claramente afirmada, que los debates sobre la escuela son construidos por la tensión entre una escuela de integración y socialización, y una escuela de la diversificación y de la competencia transparente. Pero nadie puede excluir totalmente uno de los dos términos, porque la experiencia de cada uno consiste justamente en administrar esta tensión en una escuela que no es ni un puro sistema de integración ni un puro mercado.

*Subjetivación.* El actor social no está solamente definido por sus pertenencias y sus intereses. También lo está por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un “sujeto” en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto. Por largo tiempo esta definición del sujeto fue considerada como no social, “fuera del mundo” en el caso del alma o de la Razón, y si siempre se ha distinguido la socialización de la educación, es porque la educación debía construir la relación con este sujeto cultural, no pudiendo ser una simple adaptación al mundo tal cual es. Pero poco importa la naturaleza de este sujeto, su trascendencia o su inmanencia; lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma. Desde este punto de vista, la subjetivación de los individuos sólo se forma en la experiencia de la distancia entre los diversos *Moi* sociales y la imagen de un sujeto ofrecido en la religión, el arte, la ciencia, el trabajo... en pocas palabras: todas las figuras históricas disponibles.<sup>86</sup>

Así, junto a la integración y la confrontación de estrategias, la experiencia escolar es necesariamente definida por una refe-

86. C. Taylor, *The Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

rencia a la cultura, capaz de formar un sujeto autónomo más allá de la utilidad de los roles: buen cristiano, sujeto de la razón y de la verdad objetiva, esteta, persona auténtica... Y poco importa lo “arbitrario” de estas definiciones, pues nadie puede escapar de ellas, incluso la actividad misma de la crítica de sus ilusiones, crítica que postula al menos como posible un sujeto de la verdad. Tanto se trate de la “elevación del alma” del niño o de su “florecimiento”, de su “racionalidad” o de su “expresión”, ninguna escuela puede evitar poner en juego una concepción de la subjetivación concebida como el núcleo de un dominio de la experiencia. También aquí esta lógica de la acción es extremadamente práctica, no sólo en los debates sobre la escuela que oponen siempre, bajo una u otra forma, socialización, educación y utilidad, sino también en la experiencia misma de los alumnos que declaran sus intereses, sus pasiones, sus entusiasmos, o por el contrario su fastidio o su disgusto por tal o cual disciplina, afirmando así una doble distancia al conformismo de la integración y de la utilidad escolar sola. Y se sabe que, para muchos alumnos, la separación de la “vocación” y de la utilidad, es decir del interés por sí y el interés social, está en el corazón de sus relaciones con el saber. Además en este hiato se forman a la vez la subjetivación y la alienación escolar, la revelación de una vocación o, por el contrario, el sentimiento de vacío y ausencia de sentido de los estudios. No se puede oponer seriamente la sospecha de los intereses o de los hábitos a la lógica de la subjetivación en la medida en que cada uno conserva, para sí mismo en todo caso, el recuerdo de cursos, de profesores o de disciplinas que lo han marcado para siempre, que lo han “convertido”.

*La construcción de la experiencia.* La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular estas diversas lógicas de la acción. Tomemos un ejemplo sumario: el de las significaciones del trabajo escolar o, más sencillamente, de las razones que conducen a un alumno a trabajar. El alumno

puede trabajar porque es así, porque ha interiorizado la obligación del trabajo escolar en su familia y en la escuela, y esto es esencial. Pero este alumno debe y puede también trabajar si es capaz de percibir la utilidad, escolar o no, de este trabajo, si está en condiciones o en posición de anticipar ganancias, lo que no recubre exactamente el primer tipo de significación. En fin, el alumno puede trabajar porque experimenta este trabajo como una forma de realización de sí, de interés intelectual. Todas estas significaciones se entremezclan y se transforman, pero no se confunden y, si cada una de ellas puede ser dada a los alumnos en función de sus posiciones escolares, es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de la socialización. El análisis de este proceso de socialización, de este trabajo de la experiencia, debe decirnos lo que "fabrica" la escuela, qué tipo de actor y qué tipo de sujeto.

Este trabajo depende de diversas variables fundamentales. La primera es de tipo diacrónico. La experiencia se transforma con el transcurso del tiempo, bajo la doble influencia de la edad y de la posición escolar. No nos corresponderá distinguir lo que surge de uno o del otro registro, de la psicogénesis y de la sociogénesis, suponiendo que esto fuera posible. Pero desde ahora se puede suponer que, en el hilo de la aventura escolar, las diversas lógicas de la acción se transforman porque los chicos crecen, pero también porque su posición en el sistema no es la misma. Los modos de integración y de disciplina evolucionan, como el lugar hecho al grupo de pares. También con el correr del tiempo la diversidad del sistema y la competencia se acentúan; el proyecto alcanza a una dimensión esencial de la experiencia, mientras no emerge con la misma claridad entre los pequeños. En fin, el vínculo subjetivo con los estudios se transforma también con la evolución de los programas, de los métodos pedagógicos y, probablemente, de la maduración cognoscitiva de los individuos. El segundo gran tipo de variables que determinan la experiencia escolar se refiere a la posición social y escolar de los alumnos. En función de su lugar en el sistema, los alumnos no están sometidos ni a los mismos programas ni



a los mismos métodos, y no disponen ciertamente de los mismos recursos estratégicos. En la medida también en que las posiciones escolares de los alumnos se inscriben en sus carreras, el pasado de cada uno de ellos debe ser considerado como un factor de determinación de esta experiencia. Se podrían considerar muchas otras variables como el sexo, la naturaleza de los establecimientos escolares, el contexto global, el estilo pedagógico de los docentes. Todas desempeñan un rol en la experiencia, pero no la agotan.

La experiencia escolar debe considerarse como determinada socialmente de manera fuerte, en la medida en que cada lógica de la acción se refiere a un modo de determinación específica: el engendramiento por la socialización, el efecto de un sistema de composición surgido de las competencias y la tensión entre la cultura y las relaciones sociales. Pero la determinación de cada una de estas lógicas no nos dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse, con más o menos resultados, como sujetos.

\*

Más allá de la nostalgia y a veces de la ignorancia, si la escuela republicana aparece hoy tan a menudo como un ideal, es porque ella se constituyó como un mundo seguro. Los ideales educativos estaban claramente afirmados, la selección de públicos garantizaba una fuerte regulación de las relaciones, y la utilidad social de los diplomas sólo concernía a una escasa parte de esos públicos.

Hace tiempo que este sistema ha pasado y no debemos hacernos cargo de la crisis y la decadencia. La socialización y la formación de sujetos ya no se desarrollan en un mecanismo institucional donde los valores se convierten en roles y los roles en personalidades. Las visiones críticas de este modelo no cambian

nada del caso sustituyendo a los valores por la ideología, el poder por los roles y el control social interiorizado con la personalidad.

En concreto: son los procesos mismos de la socialización los que se han transformado. Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente. Esto no es una crisis sino un modo de funcionamiento normal en una sociedad que ya no puede ser concebida como un sistema unificado, y el mismo razonamiento valdría también para otras instituciones, como por ejemplo la familia. También, para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse hacia la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela. En los capítulos siguientes no iremos de los principios a su realización, sino de la experiencia de los individuos a los principios que los informan.

*En la escuela elemental*

## El mundo de los escolares

La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración. Los escolares interiorizan las expectativas y las normas propuestas por los maestros y los alumnos por medio de una "autoridad natural". *A priori*, todo pasa como si los alumnos no fueran sino receptáculos de las categorías escolares y esa lógica de integración, ese conformismo dominan también las relaciones infantiles en el grupo de pares. En este sentido, los alumnos de la escuela elemental con los que trabajamos aparecen como puramente sociales. Esta imagen, que durante largo tiempo dominó la sociología de la educación, no carece de fundamentos: los escolares serían lo que los adultos hacen de ellos. Pero esa lógica de integración y de conformismo no basta para describir la experiencia escolar de alumnos de 9-11 años, que hemos reunido en dos grupos socialmente contrastados.<sup>1</sup>

En efecto, los niños son también los actores de su socialización en la medida en que comienzan a percibir una tensión entre el niño y el alumno que cohabitan en ellos, entre dos conformismos que no se recubren exactamente, lo que les permite desprenderse un poco de la omnipotencia del maestro y del control social. Por otra parte, el aula es un espacio competitivo, hecho de fracasos y de éxitos, de anticipaciones individuales, si no de verdaderas estrategias que refuerzan también la subjetivación de los niños. Queda aún que la experiencia infantil en

1. Hemos formado un grupo en una escuela elemental popular, otro en una escuela de clases medias. Estos grupos se reunieron durante el período escolar, en el mes de junio, cuando las tareas escolares se distienden un poco. Los dos grupos no encontraron interlocutores, y discutimos con los niños, organizamos algunos juegos de roles... Dada la prisa de la palabra febril y "desordenada" de los alumnos, cada grupo fue animado por tres investigadores.

la escuela parece fuertemente integrada y unificada, y las diferencias sociales de los dos grupos estudiados dan lugar a un proceso desigual que tomará después un carácter agudo.

## La integración

### *La unidad normativa*

El mundo infantil está caracterizado por una unidad normativa que vincula fuertemente las diversas órdenes del relato y los múltiples principios de enjuiciamiento. El escolar está aún ampliamente en el seno de una experiencia social fuertemente integrada, en la cual son reducidas las separaciones entre las dimensiones esenciales de la acción social. Porque el escolar vive en una gran unidad de significaciones o en una muy fuerte aspiración a dicha unidad, un cierto conformismo se impone. Los escolares quieren ser lo que se espera de ellos. La obsesión normativa es la regla: los escolares no cesan de juzgarse en función de criterios del bien y de lo justo, de lo normal y de lo patológico. Es incluso muy difícil para los miembros de nuestros dos grupos distinguir un hecho del juicio de valor que le es asociado. Todas las actividades son leídas a partir de una concepción de la justicia, que opera una convertibilidad general de los diferentes criterios de juicio. El entendimiento infantil realiza una traducción inmediata entre todas las categorías, integradas y regidas en la escuela por los principios del universo escolar. Las fronteras entre lo “bello”, el “bien” y lo “verdadero”, aun distinguidas en principio, no siempre son respetadas prácticamente. Así, el buen alumno es a la vez gentil, bello y trabajador, mientras que el mal alumno es malvado, feo y haragán. El maestro tiene razón porque es el maestro, y es justo porque es el maestro.

Pero este “monismo normativo” que aparece en los grupos

como primer discurso de los alumnos, comienza a deshacerse poco a poco sin romperse, no obstante. Los alumnos del CM1 y del CM2 se alejan de un uso por lo menos arbitrario de las normas, ya no están persuadidos del carácter sagrado e intangible de las reglas, y bajo la sola influencia del “realismo moral”, allí donde la falta es juzgada no teniendo en cuenta la intención del autor, sino en función de las consecuencias materiales del acto cometido. Hacia los 9-11 años, como Piaget lo ha puesto en evidencia, es el mismo grupo de niños el que inventa o transforma las reglas, según los juegos, con plena conciencia y con el mutuo acuerdo de sus miembros.<sup>2</sup> El contenido normativo ya no es intangible, por el contrario, puede ser objeto de revisiones sucesivas. El nacimiento del sentido de la autonomía de la regla en los niños está fuertemente vinculado al grupo de pares en la medida en que, juntos, los escolares dejan de concebir la ley como una emanación del prestigio y de la autoridad de los adultos. La inflexión es para tener en cuenta, pues los criterios de juicio moral cambian considerablemente. En adelante, es la intención y no las consecuencias de la falta lo que se debe juzgar: las trampas son aprehendidas en función del daño que llevan al juego colectivo, la mentira es juzgada nefasta porque hace que la confianza entre los niños sea imposible...

Pero si el descubrimiento de la autonomía de las reglas y de la intencionalidad está en el corazón del juicio moral de los niños, fuerza es constatar que, en el dominio escolar, las categorías del entendimiento infantil dependen de las normas escolares. Existe, en la clase, una sensibilidad y una cultura infantiles, pero aún no son legítimas frente a los criterios escolares; se desarrollan a la sombra de la escuela. Esto muestra hasta qué punto la experiencia de los escolares está aprisionada en la tensión entre las categorías escolares y la vida del grupo, entre la “autoridad” escolar y la “democracia” infantil. El individuo

2. J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, cit. El gran mérito sociológico del estudio de Piaget es haber dado, especialmente frente a Durkheim, toda su importancia al grupo de pares en el proceso de socialización del niño.

piensa como un escolar, vive como un niño. Pero en la escuela primaria no hay todavía, como habrá en el caso del colegio, dos sistemas de valores opuestos: el del grupo de pares y el de la escuela. No obstante, y si bien no hay sino un modelo cultural, él puede a veces ser efectivamente dado la vuelta. Así por ejemplo, en un juego de roles oponiendo a los “buenos” y a los “malos” alumnos, los “buenos” desempeñando en el caso el rol de los “malos”, pese al placer vinculado con la liberación del juego, ocurre que estos últimos se han limitado a poner patas arriba el universo escolar. Retomaron los juicios de valores escolares dándoles la vuelta de un modo carnavalesco, sin abandonar nunca las categorías escolares. Los malos alumnos tienen razón de ser malos alumnos porque son “sucios”, “groseros”, “haraganes”, “les importa un pito ser desocupados” y muy poco lo que piensan sus padres... Es divertido ser un mal alumno, pero el mal alumno sigue definiéndose como los adultos lo desean. Al mismo tiempo, los alumnos no logran encontrar para los buenos más que el placer de ser gentil y de darle el gusto al maestro y a sus padres. Los alumnos no “critican” a la escuela en nombre de principios exteriores a ella.

Frente a la escuela, el grupo de niños es una asociación desprovista de contenido. Ciertamente, pone en funcionamiento una fuerte estructura de control sobre todos sus miembros, y esto en el mismo seno de la clase.<sup>3</sup> De todos modos esta asociación necesita, para definirse positivamente, de las categorías escolares. En la escuela la cultura infantil está en continuidad y en identificación con la cultura del maestro, a la que a lo sumo puede trastocar.<sup>4</sup>

3. La clase es en efecto un microcosmos donde una serie de estructuras relacionales diversas –sobre todo de naturaleza afectiva, a través de las cuales se regula, a veces de modo más o menos autónomo– se despliega la acción de los alumnos. Véase P. Vayer y C. Roncin, *L'Enfant et le Groupe*, París, PUF, 1987.

4. Dicho de otro modo, la cultura y la sociabilidad propiamente infantiles no han cesado de desarrollarse, como lo recuerdan los trabajos de los historiadores, pero no se erigen, en la escuela, en competencia con las normas escolares. Para una evolución de esta cultura infantil hasta los años cincuenta, véase M. Crubellier, *L'Enfance et la Jeunesse dans la société française*, París, A. Colin, 1979.

Pero a esta primera manifestación de integración hay que agregar otra. La experiencia infantil está dominada por la aspiración a introducirse en el conformismo del grupo. Este fuerte repliegue del grupo sobre sí mismo se manifiesta notablemente por la amenaza permanente del sentimiento de vergüenza. Sentimiento tanto más inevitable cuanto que los niños necesitan fuertemente de la mirada del otro para valorarse. El encanto de la conversación infantil reside además en que el peso de la vergüenza en la regulación social es enunciado con la mayor claridad. Cuando se les pregunta a los alumnos por qué no se conducen de tal o cual manera, reponen sin trampas “es una vergüenza”. Los alumnos pueden, por supuesto, percibirse como individuos originales, pero les cuesta vivir esta diferencia como positiva, mientras los criterios del juicio escolar parecen los únicos disponibles.<sup>5</sup>

El punto es importante. A menudo se ha hecho del niño un individuo definido por el deseo del deseo del otro, o por el deseo de ser simplemente como los otros. Ésta es una de las mayores continuidades de la mayoría de las concepciones de la infancia. Ahora bien, la primacía de la lógica de integración se traduce a menudo bajo la forma de una duda radical. Los niños se perciben niños, como seres menos realizados. El niño es “inferior”, “pequeño”, así pues valora a los “grandes”, a los “fuertes”, y no deja de colocarse en una escala de grandezas en la cual, aunque haya algunos más pequeños que él mismo, hay otros muchísimo más grandes. Los admira. Les teme y recurre a veces a sus padres, para ponerse bajo su protección.

El conformismo del grupo se manifiesta también en la diferenciación de los sexos en el seno de la escuela. La clase está divi-

5. A lo que aún hace falta agregar la débil percepción que tendrían los niños del estatus social de su familia. Para un análisis de esta experiencia a partir de textos autobiográficos, véase J. Hodgson, *The Search for the Self, Childhood in Autobiography and Fiction since 1940*, Sheffield, Sheffield Academy Press, 1993. Nuestro material no nos invita a creer en esa débil percepción. Se trata más bien de una interdicción: uno no se vanagloria de su familia.



dida por una fuerte segregación sexual. Ella obliga a los escolares a reconocerse en las imágenes de roles reducidos a estereotipos sexuales poco matizados.<sup>6</sup> Los dos universos son claramente diferentes: muchachos y chicas llegan al extremo de la caricatura del “machismo” y la femineidad. Los muchachos que juegan con las chicas “son la vergüenza de toda la clase”. Las chicas que juegan con los muchachos serán a veces tratadas como “cosas que no vamos a repetir”, como nos dijeros los muchachos, o sometidas a burlas. “Cuando una simpatiza con un chico, *y buá*, las otras, las de la barra, se ponen a decir que estás enamorada de él.” Pero son más bien las chicas las que son rechazadas por los muchachos, cuando se trata de participar en juegos comunes. “Cuando queremos jugar al fútbol o cosas así, *buá*, a nosotras siempre nos rechazan. Dicen: ustedes son mujeres, no saben jugar.” Parece que los muchachos tuvieran más tendencia que las chicas a “proteger” un mundo masculino, léase una cierta agresividad. “En el aula hay un armario y yo no podía cerrarlo. Había muchachos. Le pregunté a uno si me podía ayudar a cerrar el armario. ¡Me contestó que no! ¡Arréglate sola!... En fin, siempre es así.” Otra chica añade: “Los muchachos se creen más que nosotras, más inteligentes. Somos mejores que ellos, y estamos debajo de ellos y después... ¡Y después hay que mandonear porque si no...!”. Pero las chicas se defienden. “Ella dice que los chicos se creen más, pero que ella se cree más que ellos, en fin... ¡Que demuestren por lo menos que no son idiotas! ¡Que ellas prueben que están a la misma altura que ellos!”

Aunque se trate aquí de un elemento más anecdótico, la fuerte primacía de la integración y del conformismo de grupo se manifiesta por la arquitectura misma de la palabra infantil durante las reuniones de grupo. Digámoslo sin ambages: no son los niños quienes hablan, es el grupo quien se expresa a través de los niños. Las frases son quebradas, sin cesar interrumpidas por un alumno que termina la iniciada por otro. Las pala-

6. Ciertos autores hablan incluso a este respecto de la “necesidad vital de diferenciación” (E. Badinet, *XV. De l'identité masculine*, París, Odile Jacob, 1992).

bras se recubren literalmente, al punto que no se sabe ya exactamente quién habla. Las oposiciones y las contradicciones no son percibidas, y las diversas afirmaciones parecen siempre converger, agregarse a una palabra colectiva. Las anécdotas se acumulan para reforzar el sentimiento de unanimidad. Se dice a menudo que los niños no se escuchan mutuamente; sin duda es verdad pero, sobre todo, hablan a varias voces si los adultos no los obligan a respetar sus turnos. Esta palabra “anárquica” es sin embargo extremadamente controlada. No todas las verdades son buenas decirlas en un grupo de niños, y la burla está siempre allí, lista para realizar sus tareas de autocontrol colectivo. Pero lo importante está en otra parte. El discurso del grupo opera como una especie de bolsa plástica, capaz de estirarse o encogerse hasta lo infinito, es decir de retorcerse al extremo sin romperse jamás: el grupo se expande, se abre continuamente a fin de aceptar la nueva afirmación sin preocuparse mucho por la coherencia o las contradicciones. Las oposiciones son raras y “digeridas” por el grupo. Las contradicciones no molestan a nadie, el discurso de grupo es isomorfo al grupo mismo que consume todos los discursos porque, de hecho, no posee ninguno. Se es miembro del grupo, el grupo habla, no en nosotros sino a través de nosotros, como la conciencia colectiva, “exterior” a las conciencias individuales, según Durkheim.

### *El maestro todopoderoso*

Los alumnos están fuertemente subordinados a las categorías y normas escolares por la omnipotencia del maestro.<sup>7</sup> En esta vinculación entre el escolar y el maestro, se manifiesta con más claridad la aspiración a una fuerte unidad, no desprovista

7. La influencia de las categorías escolares y sobre todo del maestro está bien ilustrada por la observación de S. Mollo, sobre las maneras como los alumnos viven los diferentes espacios a través del uso de los pronombres personales: fuera de la escuela el “yo” es de rigor; en la escuela pero fuera de la clase, el “yo” coexiste con el “nosotros” –el grupo de pares–; en la clase emplean el “uno”, un sujeto pasivo, a tal punto el maestro es el verdadero actor de la escena escolar. Véase S. Mollo, *Les muets parlent aux sourds*, París, Casterman, 1975, págs. 175 y ss.

de conformismo. Los niños se presentan evocando el nombre de su docente, y la relación maestro-alumno se construye sobre la búsqueda de un reconocimiento por el maestro.

“El maestro nos conoce”. Frente al maestro, los niños se sienten “transparentes”, tienen la impresión de que el maestro ve a través de ellos. “La maestra conoce el carácter de los niños, si trabajan o no, si son voluntariosos o no.” La maestra es todopoderosa, logra verlos aun cuando esté dándoles la espalda y escribiendo en el pizarrón. “Tiene ojos detrás, a los lados de la cabeza.” Esta transparencia, este conocimiento íntimo de los niños por los maestros, no deja de provocar una cierta angustia. Puesto que el maestro conoce a los alumnos, propone sólo ejercicios adaptados a su nivel, lo que impide toda protesta y obliga a sentirse potencialmente culpables. “Yo sentiría vergüenza pues ella pensaría que uno no trabaja bastante, que uno sería demasiado vago, demasiado perezoso.” Por lo cual el maestro sigue siendo el mejor colocado para saber si es necesario o no que alguien repita el año, y la mayoría acepta no pasar a la clase superior si no tienen el nivel: “No sirve de nada, si los maestros y las maestras dicen que ella tiene que repetir, vale más que repita”. Este temor infantil va a la par con los progresos constantes del entusiasmo “científico” por los niños, por los conocimientos que apuntan a distinguir mejor al individuo en germen de la infancia, a veces en contra del niño mismo. La intrusión en la intimidad de la infancia, asegurada por las ciencias humanas, contribuye probablemente a ese sentimiento de transparencia en los niños.<sup>8</sup> Pero ya se trate del psicólogo, del censor moral o del pedagogo, el maestro conoce mejor al niño que lo que éste cree conocerse.

Por eso el juicio sobre sí depende totalmente del juicio del maestro. En la escuela, los chicos se describen a sí mismos en el lenguaje del maestro. Así, los niños deben ser juzgados en función de su trabajo escolar. “Pienso que hay que juzgarlos por el

8. Véase L. Lurcat, “L'impossible connaissance totale de l'enfant”, en *Esprit*, noviembre-diciembre de 1982.

trabajo.” Tanto más cuánto el conjunto de los rasgos de la personalidad están muy fuertemente subordinados a la calificación escolar. “Los malos alumnos son los menos gentiles de la clase... Se burlan de todo el mundo. Son muy desagradables.” Los buenos alumnos y los grupos hasta llegan a afirmar: “Yo no diré las palabrotas que ellos (los malos alumnos) se dicen entre sí”. El mal alumno es siempre un mal chico. “Hay uno en nuestra clase, no aprende sus lecciones, le va con el cuento a la maestra y todo el tiempo saca malas notas.” El mal alumno no hace lo que se le pide: “Hace dibujitos mientras uno trabaja”. Los alumnos retoman, por su cuenta, el discurso de los docentes: “Sus padres no lo hacen trabajar”.

La continuidad implícita entre la imagen de la persona y el juicio escolar aparece aún más claramente cuando preguntamos a los alumnos, en un juego de asociación libre, los adjetivos vinculados con “buen” y “mal” alumno. En cuanto al buen alumno, es definido en el vocabulario mismo de los docentes: “perseverante”, “trabajador”, “atento”, o sea, según el lenguaje del boletín escolar: “resultados satisfactorios”. Por otra parte, muchos “caracteres” son esbozados con ayuda de las categorías del juicio escolar: “cabeza dura”, “perezoso”, “trabajador”, los “buenos”, los “imbéciles”, los “hipócritas”, los “que siempre pelean”... Los rasgos de la personalidad quedan sometidos a definiciones escolares, como si los alumnos se juzgaran, como niños, según los ojos del maestro. La misma observación se desprende de los diversos juegos de roles a los cuales fueron invitados los alumnos: encuentro entre los padres y la maestra alrededor de un boletín mediocre, escena familiar alrededor del mismo boletín... El mal alumno, que también es un mal chico, tiene por añadidura malos padres. En la representación de los niños, como en la de los docentes, los problemas escolares tienen siempre su fuente fuera de la escuela: los padres no se llevan bien, no se ocupan de las tareas...

Todo depende de la mirada del maestro. Así, el trabajo personal en clase es fuertemente valorado por los escolares porque “si uno trabaja bien en clase, no se tiene nada que hacer en casa

después". Pero, sobre todo, trabajando ante el maestro el sentido del trabajo es inmediato. "El alumno prepara las cosas y después se las va a mostrar al maestro, y el maestro dice lo que piensa de todos los dibujos." La maestra no debe hacer distinciones, y debe asegurar a cada uno. "Ella dice: ¡ah, sí, es muy lindo! No va a decir: ¡Ah, tú, tu trabajo es particularmente lindo!" Por supuesto, les gusta trabajar con maestros "gentiles", "amables", "divertidos". Pero hasta la evocación del aburrimiento depende de la actitud de "la maestra que no se ocupa de nosotros, corrige nuestros ejercicios". O aun cuando, soñador, el niño pierde su mirada fuera del aula es porque el maestro lo descuida. Además, desde el punto de vista de los alumnos, las posiciones en la clase testimonian esta dependencia: delante, muy cerca del maestro, los buenos alumnos; detrás, lejos de él, los malos. Estas posiciones son percibidas como una geografía del afecto que el maestro siente ante cada alumno y, más allá, de sus resultados escolares.<sup>9</sup>

El deseo de acaparar la atención del maestro es tal, que los buenos alumnos de nuestros grupos de escolares se declaran hostiles a la mezcla de niveles en la misma clase. Se pronuncian masivamente por clases homogéneas. "Así, el maestro se ocuparía de todo el mundo al mismo tiempo." Mientras los alumnos débiles de los grupos se encierran en el silencio y el enfurruñamiento ante semejantes frases, algunos explican que es en su propio interés. "Los malos podrían progresar mejor, porque copian cuando hay buenos con ellos." El maestro estaría obligado a darles "cosas fáciles" y otorgarles más atención, adaptar mejor el ritmo. El sentido de la justicia permanece no obstante subordinado al deseo de captar al maestro, y los alumnos alzan sin cesar la mano, aun antes de que la pregunta haya sido formulada. Los buenos alumnos no soportan que la maestra se ocupe de los otros más que de ellos mismos, que igualmente lo merecen. "La maestra nos pone nerviosos... Habla en voz alta,

9. Para un estudio exhaustivo de esta dimensión, como así también de la toma en cuenta de su significación social, véase R. Sirola, *L'Ecole première au quotidien*, París, PUF, 1988.

se diría que lo hace adrede, eso nos pone mal, solamente se ocupa de los malos mientras que nosotros, nosotros sabemos.”

Este vínculo positivo con el maestro está en el núcleo de la mayoría de las teorías tradicionales de la socialización. Pero todo el arte de la educación consiste en aceptar el hecho de que el maestro no está frente a una tabla rasa, sino frente a “realidades existentes que él no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a voluntad”.<sup>10</sup> La socialización es comprendida entonces como el proceso de subordinación de las pulsiones egoístas del niño, a sentimientos capaces de asegurar la vida moral de la sociedad. En todo el pensamiento clásico, es a través de la relación entre el maestro y el alumno –relación sostenida y prolongada por la “forma escolar” misma–, que hay que modelar la personalidad social del niño. Entonces estaría el niño sometido al contagio y a la imitación del maestro por un efecto de “hipnosis”, decía Durkheim, o de identificación, como diríamos hoy. El tono imperativo del educador desempeña un rol no desdeñable, puesto que esta relación es tan fuerte que prima sobre todas las demás. La relación con el maestro aparece como el útil esencial de la educación, contra los límites de la familia y la influencia desordenada de los grupos de niños. Para Durkheim, como para casi todo el pensamiento pedagógico clásico, es por la palabra y el gesto que el maestro vierte su conciencia, es decir la sociedad, sin más, en la conciencia del niño.<sup>11</sup> Su rol y su potencia presumida son tales que, a fin de evitar la repetición de los caracteres personales de los maestros en generaciones enteras de niños, hay que multiplicar los docentes para diversificar las influencias. El niño, en el fondo, no existe como individuo autónomo. No es más que una “fuerza” natural a la que hay que socializar y formar. Durkheim hace referencia a los “rasgos propios” del niño que pueden ser utili-

10. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, cit., pág. 46

11. Pero es en Rousseau donde la subordinación de la educación al trabajo del maestro sobre el escolar –véase el trabajo exclusivo del primero sobre el segundo–, alcanza su paroxismo; Rousseau no vacila en encarar la figura ideal del alumno como la de un huérfano desprovisto de toda otra influencia. Véase J.-J. Rousseau: *L'Emile ou De l'éducation*, París, Bordas, 1992.

zados para su socialización como, por ejemplo, su inclinación a la movilidad y su gusto por la rutina.<sup>12</sup>

Esta representación puede parecer lejana, arcaica, brutal, a tal punto hemos aprendido a valorar la personalidad infantil, a colocarla en el centro del sistema y sobre todo del discurso.<sup>13</sup> El niño es reconocido como autónomo, dotado de una creatividad y de una sociabilidad propias.<sup>14</sup> La severidad pedagógica está en adelante inclinada hacia la economía de los sentimientos y la expresión de las personalidades. Pero fuerza es constatar que nuestro material viene más bien en auxilio de Durkheim y de una representación “clásica” de la socialización. La experiencia escolar infantil está dominada por un principio de integración y colocada bajo la influencia profunda del maestro. Pero no se puede seguir este análisis hasta el fin, porque el mundo de los escolares está atravesado por una tensión latente entre el *niño* y el *alumno*, según una cierta discontinuidad de la escuela y de la sociedad.

### *La división del mundo de los niños*

A la fuerte integración del mundo escolar, se opone la división esencial entre los distintos dominios de la acción, la escuela y la “vida”. Los niños mismos construyen una separación entre su mundo escolar y su mundo infantil, distinción que engendra la formación de “dos” caracteres. El alumno puede pensar que una parte de su carácter queda opaca ante la mirada del otro, especialmente la del maestro y la de los padres. Aunque el maestro sea todopoderoso, “conoce el carácter del

12. E. Durkheim. *L'Éducation morale*, cit., pág. 120. “Gracias al imperio que el hábito tiene tan fácilmente sobre la conciencia del niño, podemos acostumbrarlo a la regularidad y hacer que le tome el gusto; gracias a su sugestionabilidad podemos, al mismo tiempo, darle una primera impresión de las fuerzas morales que lo rodean y de las que depende.”

13. Para esta mutación, véase A. Prost, “*Famille et société au miroir de l'enfant*”, en *Éducation, Société et Politiques*, cit.

14. Para una demostración de esta evolución en las escuelas maternas, véase E. Plaisance, *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, París, PUF, 1986.

niño pero no al niño”, dice una escolar. Y porque es todopoderoso importa esconder una parte de su vida. Hay cosas íntimas, como la muerte de un pariente y las historias de amistades, que no se quieren comunicar al maestro, “eso no interesa”. El niño se siente transparente ante la mirada de los adultos, y sólo en la medida en que sustrae una parte de su existencia del control de ellos puede formarse un mundo propio.

Esto explica el miedo de los alumnos cuando los padres y la maestra se encuentran. Los dos “caracteres” del individuo –el niño y el alumno– se cruzan, y el escolar tiene la impresión de que como resultado de esa conversación “en la cumbre” él quedará “desnudo” ante los otros. Los padres “ya vienen bastante”. A los miembros de los grupos no le gustaría que los padres miren cuando ellos están en clase. “Porque a mí me pasa que me levanto y hago como que rompo la regla y cosas así... después uno hace tonterías... eso no andaría muy bien.” Y más aún: la presencia de los padres sería vivida como una presión extrema: “Uno sabe que están ahí y uno quisiera ser perfecto...”. La diferencia con los más jóvenes es profunda. Al deseo de los más pequeños de ver a sus padres acudir a la escuela, se opone la voluntad de estos chicos de 9-11 años de separar sus dos universos. La oposición entre los dos caracteres remite a dos esferas de actividades diferentes, sometidas a diversos grados de presión. “El alumno en la escuela trata de hacerlo lo mejor que puede. Intenta ser correcto... En fin, al menos si es bueno trata de no hacer tonterías. Mientras que el niño se permite más cosas... En casa, por ejemplo, no me porto tan bien como en la escuela.”

La clase siempre es vivida como un conjunto de obligaciones: el lugar asignado, las reglas que hay que observar, los horarios que hay que respetar.<sup>15</sup> Se opone entonces la gestión de los cuerpos o la exigencia de prolijidad, en pocas palabras la disciplina escolar, a la libertad del espacio familiar. “En casa uno

15. Para un análisis minucioso de estas dimensiones en la escuela primaria, véase J. Chobaux, *Les Corps clandestins*, Paris, Desclée de Brouwer, Epi-Formation, 1993.



hace lo que quiere, en clase uno no hace lo que quiere...” Pero, al mismo tiempo, la escuela autoriza lo que la casa prohíbe. “Yo me permito en la escuela cosas que no haría en casa. Decir palabrotas en el patio, por ejemplo, cuando en casa nunca las digo.” Los alumnos viven en varios tipos de lenguaje –el de la clase, el del patio, el de la calle, el de la familia– y saltan sin cesar de uno al otro, siendo los resbalones inmediatamente sancionados por los adultos como groserías, y por los camaradas como palabras “pretenciosas”.

Las categorías del juicio escolar se imponen, aunque la clase sea vivida como un lugar de obligaciones que varían según las condiciones de trabajo.<sup>16</sup> Un alumno explica su desatención en clase así: “Se piensa sobre todo en la casa cuando hace mucho calor en clase, y se hace verdaderamente duro trabajar... Uno está fastidiado a causa del calor, y además la maestra grita... No se puede trabajar más en clase, uno transpira...”. Para escapar del ahogo, se inventas excusas: “Uno le miente, uno le dice que va a ir al baño pero lo que quiere es tomar algo, uno quiere sobre todo tomar algo”. El hecho de que las sesiones de investigación hayan tenido lugar en el mes de junio, no es ajeno a este aspecto de las cosas. Algunos eligen su lugar en la clase “al lado de la ventana”, con el fin de escapar del calor y “recibir aire”. Pero en invierno la maestra “había abierto la ventana, hacía mucho frío”.

## El niño y el alumno

La tensión entre el niño y el alumno, en la base del descuartizamiento de la experiencia escolar, da lugar a dos grandes

16. Sin embargo, en un estudio referente a las prácticas de enseñanza de 31 maestros de CE2, los investigadores subrayan, en el conjunto, la gran libertad de movimientos de los alumnos en la clase. Véase M. Altet, P. Bressoux, M. Bru, C. Lambert, “Étude exploratoire des pratiques d’enseignement en classe de CE2”, *Les Dossiers de la DEP*, núm. 44, septiembre de 1994.

familias de lógicas de subjetivación.<sup>17</sup> Por una parte, el conjunto de los procesos de individualización ligados a la dimensión “escolar” de la experiencia escolar, se traduce por una ruptura de la integración a través del “sufrimiento” escolar y de la percepción de las injusticias del maestro. Por otra parte, el conjunto de los procesos de individualización ligados a la dimensión “infantil” de la experiencia del escolar, son experimentados por una ruptura del unanimismo del grupo, por el amor y, sobre todo, por la amistad y las burlas.

### *La injusticia del maestro*

La instauración de una distancia al mecanismo central de la integración, se opera por diferentes procesos. El más importante es sin duda aquel por el cual el alumno percibe la injusticia del maestro y los límites de su omnipotencia. Esta prueba está dominada por el sentido autónomo de la regla y por la fuerte influencia de la voluntad colectiva sobre el juicio moral individual. Ahora bien, frente a la disciplina escolar y el castigo, esta autonomía de juicio se ve seriamente sacudida. El niño, juzgado por el maestro, juzga al maestro a partir del grupo. Pero lo juzga como miembro de un grupo que comparte las normas escolares. Dicho de otro modo: en nombre de las mismas categorías escolares, el alumno se despega del maestro y accede a las premisas de una subjetivación moral.

El alejamiento del maestro pasa primero por el reconocimiento de sus defectos. Felizmente, el maestro no es perfecto. No siempre está disponible ni de buen humor, y los niños aprenden a administrar sus estados de ánimo. “Yo no entendía

17. Los tres dominios que son la familia, la escuela y el grupo de pares, no engendran solamente el aprendizaje de nuevos roles y el pasaje a categorizaciones universalistas, como lo ha señalado, a justo título, el modelo parsoniano de socialización. Este descuartizamiento de los dominios de acción está también en el origen –a través de procesos específicos– de la constitución de una experiencia individual. Véase T. Parsons y E.F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955.

ese ejercicio y le dije: maestra, no entendí!, y sin embargo había prestado atención. Pero ella me dijo: no prestaste atención. Sí que presté, pero no entendí nada.” “Como esta mañana, uno preguntaba algo que no había entendido, él [el maestro] no nos contestó.” A veces, como delante de aquella docente que no cesa de preguntarles la hora durante la clase, un sentimiento neto de “desprecio” invade a los alumnos. Pero es a través del juego de los castigos que se opera la separación del grupo y del maestro. La disciplina y las sanciones escolares han sido a menudo interpretadas de diversas maneras. Para los niños aparecen ante todo como la expiación de la falta, más que como medio para asegurar la cohesión del grupo frente a la amenaza, o aun como manera de restaurarla, bajo la forma de “sanción restitutiva” a la majestad trastornada de las reglas.<sup>18</sup> “El que comete la tontería debe repararla.” Lo más importante es la intención del autor de la falta: es necesario saber “si la cometió o no adrede.”<sup>19</sup>

Los niños se demoran largamente, y de manera detallada, en las injusticias del maestro.<sup>20</sup> Desde este punto de vista, el castigo más discutido, el más injusto, junto a aquel en el que uno se hace castigar en lugar de otro, es el castigo colectivo. Es injusto porque “siempre hay algunos que no hicieron nada y son obligados a cumplir un castigo... Pero la maestra está harta y entonces, bueno, así viene la mano”. Los “muy buenos alumnos” son los más desestabilizados por estas injusticias. Aun cuando los padres los sostienen contra el maestro, aceptan el

18. E. Durkheim, *L'Éducation Morale*, cit., pág. 139: “¿Qué hace falta para compensar el mal así producido? Que la ley violada testimonie que, pese a las apariencias, sigue siendo la misma; que no perdió nada de su fuerza, de su autoridad, pese al acto que la ha negado. En otros términos: es necesario que se afirme frente a la ofensa, y que reaccione de modo de manifestar una energía proporcional a la energía del ataque que ha sufrido. La pena no es sino esta manifestación significativa”.

19. Aun prohibidos, los castigos siguen siendo frecuentes en la escuela. Se trata lo más a menudo de castigos de “reparación”, deberes a rehacer, privaciones de recreos o trabajos suplementarios. En cuanto a los castigos corporales, el 15% de los maestros confiesan haber dado bofetadas, y el 45% chirlos en las nalgas. Véase B. Douet, *Discipline et Punitions à l'Ecole*, París, PUF, 1987.

20. Del 60 al 75% las consideran injustas.

castigo temiendo perder el amor del maestro. Importa que el maestro siempre tenga razón, y que los padres discutan al maestro está muy mal visto por los buenos alumnos: “no hay que presionarlos tanto”. Los otros alumnos aceptan más fácilmente reconocer que el maestro es injusto y movilizan de buena gana a sus camaradas y a sus padres en su indignación. Sin embargo, este antagonismo no tiene salida: “Hay uno en la clase que se peleó, en fin, no se peleó verdaderamente, pero bueno, el maestro lo castigó, y el chico dijo muy irónicamente: ¡vamos a ver con mis padres! Entonces el maestro se puso muy nervioso, lo agarró por los pelos, se lo llevó a la sala de computación... y allí no se sabe lo que le hizo, no vimos nada. ¡Lo trajo de vuelta a su lugar y después el chico no dijo nada más!”.

El castigo no es lo único que separa a los alumnos del maestro. La violencia, con la cual los niños tienen relaciones ambivalentes, no es extraña a su experiencia escolar.<sup>21</sup> “Si no se hace lo que ella ha pedido... ¡vamosi ¡Te tira de los cabellos y te encaja una bofetada! A mí, apenas cometí una falta, me dio una cachetada.” Y a veces la bofetada puede ser severa: “Con nosotros había uno, el año pasado... ¡Le dieron una tan fuerte que la mejilla le quedó toda colorada”.<sup>22</sup> Estas conductas reciben a veces la aprobación de los alumnos, a tal punto creen en el carácter correctivo de la violencia: “Si uno hace una estupidez y recibe un guantazo... después no volverá a hacerla. Salvo los cabezas duras, los que son un caso”. Otros maestros, sobre todo en el establecimiento más popular, golpean en la cabeza de los niños con un libro o intentan otros castigos: “te agarra y te tira contra su escritorio”.<sup>23</sup> Los miembros de los grupos explican que la presencia de esta violencia hace que la injusti-

21. E. Debarbieux: *La violence dans la classe*, París, ESF, 1990.

22. Esta denuncia de la violencia en la escuela está presente, sobre todo, entre los chicos de las clases populares. Son estos niños quienes más a menudo se dejan maltratar físicamente. Véase P. Jubin: *L'Élève tête à claques*, París, ESF, 1988; D. Zimmerman, *La Sélection non verbale a l'école*, París, ESF, 1982.

23. ¿Qué pasa con las violencias reales? Es difícil saberlo, pero queda claro que la amenaza de violencia es parte de la vivencia escolar, si creemos en su presencia en las discusiones de los escolares.

cia sea menos soportable porque, con ella, el maestro sólo se engaña, ajusta cuentas, “es malo”. Es mucho más que injusticia.

Para los escolares, una de las injusticias más hirientes se refiere a la falsa apreciación de los maestros. “Lo que a veces no me gusta, es cuando uno ha dedicado por lo menos dos horas en la tarde para repasar y después, cuando uno llega a tener una nota muy baja, le dicen algo así como, no sé, no repasaste bien o cosas así.” Otros experimentan su confusión: “Si algunos no trabajan y tienen una mala nota se comprende, porque él conoce a sus alumnos, pero aquellos que trabajaron por la tarde, a veces durante mucho tiempo, y que encima les digan no trabajaste... Es falso, cuando uno ha trabajado y salió mal. Es muy humillante, uno se queda casi triste”. Sin embargo esta niña no se atreverá a decirle al maestro que ha trabajado: “En fin, no le dije nada, pero pienso que está mal”.

Contra la omnipotencia del maestro, los escolares descubren los límites de su clarividencia. También se introduce, aunque de modo muy confuso –especialmente para los muy buenos alumnos– la existencia de un mundo al lado de la escuela, en el cual ellos son “diferentes”. El maestro que “no puede equivocarse”, puede ser “injusto”. La maestra ignora la vida en la casa, ignora que no siempre los padres pueden ayudar a sus hijos. “Se imagina que los padres no trabajan los miércoles... entonces nos dan montones de deberes difíciles, que no se pueden hacer si los padres no ayudan.”

Otra fuente de injusticia deriva de la existencia de favoritos, tanto por soportados como que todos los alumnos quieren ser objeto de la atención preferencial, léase exclusiva, del docente.<sup>24</sup> El favorito, el que “hace un trabajo menos bueno pero recibe una nota mejor”, viola uno de los preceptos básicos de la moral escolar. Junto a esta imagen del favorito clásico, lindo chico, buen alumno, aparecen otras figuras quizá menos fre-

24. Para el vínculo entre la denuncia del favorito y el esbozo de los principios objetivos de justicia, véase P. Jubin, *Le Chouchou ou l'Élève préféré*, Paris, ESF. 1991.

cuentas.<sup>25</sup> Es así, por ejemplo, que los buenos alumnos protestan fuertemente ante la discriminación positiva de la que gozan los malos alumnos: “Uno quiere leer y entonces levanta la mano ya ni sé por cuanto tiempo... ¡y él nunca nos pregunta!”. “Nos dice: leerás la próxima vez, y después no nos preguntan nada.” “Yo leí un renglón, los otros habían leído todo un párrafo.” Situación injusta y absurda: “A veces hay malos alumnos, nos dicen que el maestro interroga siempre a los mismos porque son los que interroga siempre... ¡y ellos que no tienen ganas de contestar!”. Los buenos alumnos se sienten abandonados, “porque no nos pregunta y después nos volveremos malos alumnos”. Ignorados, necesitan demostrar al maestro y a los demás que son buenos.

Los escolares sufren sanciones, pero no tienen verdaderos derechos; en todo caso no tienen ningún recurso contra las sanciones. Por eso dicen tan a menudo que la escuela es un lugar muy agradable... “en tanto uno no tenga problemas”. Desprovistos de derechos ante el maestro, ciertos alumnos pueden dar la vuelta a las categorías escolares y construir una imagen romántica del mal alumno, del gesto villano y de la réplica que liberan de la dominación de los adultos. “Dicen: no es verdad, yo no fui o cosas por el estilo.” “Es verdad, a veces uno no se anima a decir una frase ante los adultos como ante el maestro, uno no se anima a decirle... palabrotas... uno no se anima a decírselas cara a cara, se las dice dentro de la cabeza.” “Mi compañero hace gestos feos a espaldas de la maestra, por ejemplo, un día le hizo con el brazo un corte de mangas.” En general, estas conductas son reprobadas, pero manifiestan tanto coraje que es difícil no admirarlas. De todos modos, durante la mayor parte del tiempo, la estrategia es la del desgaste: “Hay quienes reciben un castigo y lo ejecutan de inmediato, lo devuelven al maestro; pero también hay quienes se lo toman

25. Desde el punto de vista de los docentes, la elección del favorito parece derivar de un rasgo notado en el alumno y de una problemática personal del maestro. Por eso, dado el reclutamiento social de los docentes, la relación afectiva es también a menudo una forma de selección social. (P. Jubin, cit.)

completamente en broma, esperan a que el maestro reviente... Cuando el maestro no puede más, está completamente excedido... entonces deja caer todo y borra los castigos. Como en todo sistema punitivo, la escalada puede llegar a desestabilizar la fuente misma de la autoridad del maestro.<sup>26</sup> “El maestro te pone veinticinco ejercicios. Y después, si al otro día no los hiciste, te mete cincuenta. Y después todavía duplica y así cada vez. Al cabo de doscientos y pico, se da cuenta de que eso no sirve para nada y borra.”

Por el castigo, el niño percibe los límites, los defectos, las injusticias del maestro al cual no puede entonces someterse completamente. La relación maestro-alumno, contrariamente a lo que se ha afirmado con más frecuencia, es un triángulo inestable entre el maestro, el alumno y el grupo. Ni pura relación entre dos, ni puro juego de oposición entre dos redes normativas diferentes, ni pura identificación hipnótica con el maestro. El docente está obligado, por su deber, a la imparcialidad y al dominio de sus emociones. El niño, todos los niños, cada uno a su manera y a su vez, está apresado por el deseo del amor de su maestro. El grupo, del cual cada niño forma parte, es el ser moral por medio del cual se expresa la angustia frente a la decepción, el miedo de cada alumno ante la posibilidad de no ser amado por el maestro.

En este triángulo, el grupo está en situación de debilidad ante el maestro. Teme la fusión del maestro con los alumnos, fuente de su propia disolución. El grupo, en su misma naturaleza, detesta al maestro. Sólo frente a él, en el cuadro de la experiencia pedagógica, no es todopoderoso. El “grupo” sabe, siente que cada uno de sus miembros está listo para desertar no bien los maestros dejen escapar algunos signos de aliento. De

26. Corresponde a Durkheim haber enunciado la razón de este estado de cosas: “El sistema de castigos debe constituir una escala graduada con el mayor cuidado, que comienza lo más bajo posible, y no se debe pasar de un grado a otro sino con mucha prudencia. En efecto, todo castigo, una vez aplicado, pierde por el sólo hecho de su aplicación una parte de su acción. Porque lo que hace su autoridad, lo que hace que sea temido, no es tanto el dolor que causa como la vergüenza moral que implica la reprobación que expresa” (E. Durkheim, *L'Éducation morale*, cit., pág. 166).

allí el conjunto de dispositivos puestos en su lugar por el grupo para impedir esta fusión. Es posible así comprender la hostilidad del grupo con referencia al “muy buen alumno”, sobre todo si es elegido por el maestro: una manera de hacerle notar que ha caído en una “relación peligrosa” con el maestro. Se le hará notar a este alumno que es incapaz de cumplir proezas infantiles en el deporte y el juego, por ejemplo. Esto define la doble función de llamada a principios objetivos e impersonales de justicia. Impide, sirviéndose de los valores de la institución escolar, la constitución de vínculos maestro-alumno, pero permite también, y esta vez desde el punto de vista del alumno, protegerse contra un posible desengaño amoroso. Se puede comprender entonces la ambivalencia de un escolar convertido en la “bestia negra” del maestro. En un solo y único movimiento, es a la vez apartado por los otros alumnos que temen ser amalgamados a él, y protegido por el grupo que, gracias a él, escapa de la omnipotencia del maestro.

Este triángulo es esencial para la formación de una autonomía personal. Librado al maestro, el alumno sería incapaz de forjarse una autonomía propia. Librado al grupo, el niño no podría apropiarse de ciertos valores morales y culturales. La realidad escolar, tal como se juega en la clase, y más allá de las diferencias sociales detectables, pasa por este triángulo que autoriza la formación de una subjetivación, aunque limitada, y el aprendizaje de las categorías del entendimiento escolar. Pero el grupo difícilmente podría enfrentarse al maestro si no fuera “objetivamente”, ayudado por un elemento estructural del sistema educativo: los castigos. Una de las significaciones sociológicas mayores del castigo escolar, obedece a que introduce al grupo en la relación entre el maestro y el alumno. Frente al castigo, y a la inversa de lo que pasa en la relación pedagógica, el maestro es débil y el grupo es fuerte. De manera “astuta”, a través del castigo se juega la revancha del grupo contra el poder del maestro. Una vez más la tensión entre lo “vivido-infantil” y el “pensamiento-escolar” se hace manifiesta. El castigo sólo es juzgado en función de los criterios de la institución escolar,



pero debe pasar, en la práctica, a través del prisma del grupo. En el universo escolar, la relación pedagógica y el castigo son dos caras de la misma moneda. Por esta razón los niños hablan tanto de eso. A través de esas dos caras se juega y se vuelve a jugar, sin descanso, una historia de tres. Cada una, a su modo, asegura la subjetivación del niño en la escuela.

### *Las clasificaciones escolares*

Por supuesto, en un principio de integración, de interiorización y del orden de las cosas, la obligación escolar funciona por sí misma, es como es, “es obligada”. Pero los alumnos de los cursos medios saben también que la escuela es útil. Las palabras de los chicos expresan el clima reinante. Saben que la escuela es indispensable para “triunfar en la vida”. “Si uno quiere trabajar más adelante, hay que ir a la escuela... para no ser un vagabundo.” No es necesario tener un proyecto profesional para comprender que las calificaciones escolares comprometen el futuro, por vago que sea, sobre todo además porque es vago. Pero la escuela también se define por el grupo de compañeros, por la sociabilidad infantil, por el principio de igualdad de todos ante el maestro. Así la escuela es a la vez el aprendizaje de una regla personal y de una vida colectiva, y el de una competencia latente entre todos los alumnos. El encuentro de estos dos principios participa de un proceso de subjetivación en el seno mismo de una socialización comandada por la adhesión normativa. Esta doble representación de la escuela es puesta a prueba por las clasificaciones escolares. El despegue del maestro es así sustituido por la comparación con los otros, por la búsqueda de calificaciones o por la prueba del fracaso.<sup>27</sup> Esta presión es tanto más fuerte cuanto que

27. El peso del estatuto escolar en la representación de sí del escolar, no pasa solamente por las miradas de otros alumnos sino también por la de los adultos. Véase M. Gilly, “L’élève en fonction de sa réussite scolaire. Perception par le maître, par la mère et par l’élève lui-même”, *Enfance*, t. XXI, 1968.

los escolares empiezan a creer fuertemente en la idea según la cual el éxito corona al trabajo: a esfuerzo igual, éxito igual. Las discusiones oscilan sin cesar entre dos afirmaciones. De un lado, el fracaso y el éxito resultan de los “dones” y de los talentos: los malos alumnos son tontos, los buenos son rápidos. Por otro lado todo es cuestión de voluntad y de trabajo: “Haciendo esfuerzos uno puede triunfar... Sin voluntad no se puede triunfar”. En el límite, el deseo de aprender comanda, sin mediación, al resultado escolar: “Si te dices: tengo ganas de hacerlas [las divisiones], tengo que aprender, y después, en algún momento, vas a llegar”. Pero, como es siempre el caso en este tipo de afirmación, el punto oscuro siguen siendo los alumnos “que trabajan y sacan malas notas; quedan completamente desmoralizados”.

La clasificación relevada por la competencia opera como un principio de división del grupo de pares. Muy a menudo el discurso se torna deportivo y competitivo: “Hay que estar preparados todo el tiempo.” Sin embargo, aunque se sienta ya apuntar las formas bastante precisas de un individualismo competitivo extensivo a una perspectiva escolar más larga, es la distinción en el seno del grupo lo que comanda la inversión escolar. De hecho, las dos grandes razones del esfuerzo escolar infantil van aquí a la par: cuanto más bueno se es, más se es distinguido por el maestro, y más uno afirma su valor personal en el seno del grupo. Sea como fuere, la competencia aparece todavía moderada en los alumnos de los cursos medios, que anticipan un endurecimiento considerable de la competencia en el colegio: “En CM2 hay quienes piensan todo el tiempo en el colegio”. Frente al paso al colegio, algunos vuelven sobre sus inquietudes durante su entrada al CP: “Yo, cuando estaba en el último año de la maternal, el último día tuve un poco de miedo porque me decía que no sabía leer y todo eso, y tenía miedo. Y entonces le decía a mi madre que me enseñara a leer para que después, en CP, no pasara que yo no supiera nada”. El colegio aparece como un mundo más duro en el cual los alumnos están menos sostenidos por los docentes: “Yo sé que

si uno no trabaja, *buá*, los profesores allí verdaderamente no nos van a estimular. En la primaria uno no trabaja, los maestros tratan de hacernos trabajar. Intentan enseñarnos, decirnos por qué uno no trabaja. Y al contrario, en el colegio, uno no trabaja y no nos van a preguntar mil y una cosas. Nos dicen: no trabajas... *buá*, no trabajarás”. Este temor conduce a los alumnos de CM2 a aceptar las preguntas sorpresa porque, más tarde, en el colegio y hasta en el liceo, “habrá controles siempre sorpresa”. El colegio no solamente hará crecer al escolar, someterá también al niño a la prueba de un mundo menos protegido, más “peligroso” también en uno de los suburbios que hemos trabajado: “A menudo por radio se escuchan historias de... Están los que venden droga a la salida del colegio, no hace mucho hubo un muerto, un alumno que mató a otro; a veces da miedo”.

De modo que hay que prepararse para la competencia, hay que ser un buen alumno, adquirir “las bases y los métodos”. Esto implica un vínculo más autónomo en el trabajo, una capacidad de reflexionar sobre su propio modo de trabajar y, sobre todo, de explicar sus dificultades. Para los mismos buenos alumnos, el fracaso está ligado al “miedo” y al exceso de trabajo: “Uno trabaja demasiado y después todo se le mezcla... cuando se tienen dos pruebas en el mismo día, para la segunda uno está cansado con el estrés de la primera y de verdad es duro... uno se confunde”. “Yo repaso mucho en casa. Sé que tenemos una prueba. Y tengo tanto miedo de equivocarme, me digo no tengo que equivocarme, tengo verdaderamente miedo de equivocarme...” Los alumnos disponen también de explicaciones más psicológicas, el dominio del trabajo está afectado por problemas familiares: “Uno está triste de no tener a los dos padres juntos, entonces eh... uno tiene un bajón”. El fracaso escolar, a menudo en los alumnos más débiles, se explica por la teoría de las lagunas: “Están todos esos que se han perdido hace mucho tiempo”. Los alumnos creen espontáneamente en una edad de oro del saber, momento bisagra del recorrido escolar en el que hubieran fracasado los fundamentos de la trayectoria escolar.

Los alumnos de los cursos medios tienen ya la nostalgia de su infancia. Pero la explicación dominante sigue siendo la falta de trabajo y de atención: “En lugar de escuchar verdaderamente... bueno, te diviertes. En la prueba lo haces todo mal”. Un muchacho designa a aquellos que “a fuerza de no trabajar se les encoge el cerebro”. Aunque pueda hacer valer excusas, es al alumno mismo a quien corresponde la responsabilidad absoluta de su fracaso: “Nosotros tenemos a Julien en nuestra clase, la maestra trata de hacer de todo para que trabaje, se pone detrás de él y todo. Pero cuando ella le vuelve la espalda, a él no le importa nada”.

A través de las clasificaciones y de las diferencias de las calificaciones individuales, la unanimidad del grupo de pares es sacudida. El alumno está obligado a apropiarse de su propio recorrido escolar. Se constituye todo un conjunto de argumentos, una casuística que permite explicarse a sí mismo sus propias desventuras escolares. Pero son sobre todo los “buenos alumnos medios” quienes piensan así, porque tienen éxito y tienen también accidentes que deben explicarse. Los muy buenos alumnos permanecen en el orden natural; como no pueden hablar en el grupo sin vanagloriarse, se callan. Los alumnos menos buenos se callan también: “Da vergüenza”, y la retórica de las excusas infantiles no se sostiene nunca mucho tiempo frente a la brutalidad de los juicios de los maestros, retomados por el conformismo del grupo.

## **El grupo y los amigos**

La experiencia del alumno no es solamente escolar. Existe también una vida propia de los niños, ampliamente autónoma en relación a la escuela, y a menudo escondida a los adultos. Hay entonces que analizar la manera en que esta lógica de integración coexiste con la emergencia de los sentimientos indivi-

dualizantes, cómo la fuerza del grupo se acomoda al nacimiento de emociones fuertemente personalizadas.<sup>28</sup>

### *La educación sentimental*

*El amor.* El despertar de los escolares a la vida sentimental está amenazado por tres escollos. Primero, la fuerte oposición entre los universos masculino y femenino; después el miedo a la burla de los compañeros; y por fin, la torpeza en la expresión del sentimiento amoroso. En el mundo de los escolares la expresión, o más bien la manifestación del amor, su presentación a los otros, plantea un problema. La enamorada y, sobre todo, el enamorado son siempre torpes. Está, por supuesto, el muchacho que “no la deja... siempre le anda detrás”. Un muchacho “¡Escribió una canción con su nombre! ¡Y hacían cosas comunes! No voy a decir más...” Las chicas que reciben cartitas de amor se sienten, por cierto, halagadas, “¡Fue muy gentil, con todo!”. Pero el enamorado se vuelve demasiado insistente: “Se ponía fastidioso porque no dejaba de correr detrás de mí”. Sin embargo, para otra chica, hay “muchachos que tienen un poco el corazón ahí donde hace falta”. En realidad los muchachos parecen experimentar, más claramente que las chicas, una tensión verdadera entre dos concepciones de la alteridad sexual. Como lo dice un alumno, se oscila entre dos extremos: “Por un lado lo de las chicas es una tontería, es una vergüenza, en fin, todo lo que ustedes quieran. Y por otro es bárbaro. ¡Está muy bien! ¡Es lo mejor que existe!”. Es aquí donde la apertura a la cultura de los “grandes” a través de los medios desempeña un rol no desdeñable. Por otra parte, los chicos son los primeros en reconocerlo: “Hay películas que no son en absoluto para los chicos pero ellos las miran y eso les

28. Nuestro razonamiento no excluye la existencia de etapas en la maduración individual, pero apunta a revelar los procesos sociales de construcción del individualismo. Para un estudio ejemplar de una aproximación en términos de “etapas del hombre”, Véase entre muchos otros, E. H. Erikson, *Enfant et société*, Neuchâtel, Delachaux y Niestle, 1966, págs. 169-180.

da ideas". "A veces eso es útil, puedes saber cómo abordarlas y todo eso." Frente a las series televisadas, los niños no son tontos, separan la ficción de lo real: en *Hélène et les Garçons*, los héroes son estudiantes que no trabajan nunca, nunca van a clase, siempre tienen dinero...<sup>29</sup> La burla de los compañeros establece una línea de resistencia a la influencia de la emoción mediática. En la escuela elemental se considera "débil" mirar las series, aunque todo el mundo las mire. Frente a ficciones que apuntan a la participación emocional activa de los chicos, el grupo de pares opera como un principio de desprendimiento: siempre hay que decir que uno no se ha emocionado, que se ha dado cuenta de que era una ficción. Además, es a veces a propósito de las emisiones televisivas, y a causa del gran desprendimiento emocional que deben demostrar frente a sus compañeros, que hemos recogido algunos de los puros momentos de argumentación entre los niños.<sup>30</sup> Pero las series proponen una gramática de los sentimientos y un arsenal estratégico que permite saber conducirse y hablar de amor. Los escolares aprenden aquí el galanteo.

Preso en la necesidad de mostrarse a los demás, el amor es siempre un juego de celos. Lo que los niños aman, una vez más y lo más a menudo, es el deseo del deseo de otro. "Hay chicos a los que les gustan a las chicas, pero a las chicas no les gustan ellos, juegan con ellos, los manejan... Simulan que los aman para que después ellos les den caramelos, como en *Premiers Baisers*, 'Isabelle ama a Anthony y Anthony sale con Virginie e Isabelle ha dicho todo eso, y Anthony deja a Isabelle, Isabelle va a contarle todo a Luc, entonces...'." La cadena amorosa es la verdadera representación del amor. Allí donde el deseo en el seno de un grupo comunica sin cesar a uno con otro en una

29. Para una crítica severa de los perjuicios de la televisión sobre el imaginario de los niños, véase L. Lurçat, *Le Temps Volé*, París, Les Clées de Brouwer, 1995. Una aproximación más comprensiva, y más cercana a nuestras observaciones, es propuesta por D. Pasquier, "Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collèges", en *Réseaux*, 70, 1995.

30. Ya hacia fines de los años setenta, un estudio había destacado el rol de la socialización por las imágenes: véase M.-J. Chombard de Lauwe y C. Bellan, *Enfants de l'image*, París, Payot, 1979.

especie de espiral, es el conjunto del grupo mismo lo que se convierte en objeto de amor. La primacía de la integración se realiza por una vía poco frecuentada. En el amor infantil, amando a quien no me ama pero que ama a otro que, en algún momento, me ha amado, es el grupo mismo que se ama. El amor infantil no puede realizarse: su fin social es dar una cohesión al grupo. En la medida en que me inserto en la cadena del deseo colectivo, me afirmo en ella. Por eso el amor infantil sigue estando, o debe seguir estando o puede seguir estando, fuera del mundo del maestro y de los padres. Lo esencial es que el amor sea colectivo. Se habla a alguien que habla de algún otro, que... Lo importante es hablar o, mejor, lo importante es que los otros hablen. Tanto cuando uno hace solo su declaración de amor o cuando delega la responsabilidad en un compañero o una compañera, el objetivo es siempre que todo el mundo esté al corriente.

El amor les parece a muchos un sentimiento, o sea una emoción, extraño al mundo infantil aun cuando los escolares dicen observar verdaderas historias de amor, esas parejas “¡que se aman verdaderamente, verdaderamente, sí!”. Parece que lo esencial sea mostrar su pareja a los demás: “Estaban *en medio del patio* y ahí se besaban”. Los niños disponen de un conjunto de códigos amorosos a través de los cuales se esfuerzan por representar sus sentimientos. Por eso aun si algunos encuentran que besarse “a su edad es un poco apresurado”, otros no se avergüenzan en “cronometrar” los besos. La lógica es la de la competencia con relación a los otros. El amor infantil es inseparable de la relación con los demás. De allí la jactancia inevitable, y precaria, puesto que en todo momento el grupo puede revolverse, y la jactancia del Don Juan de ayer convertirse en el compromiso con el mundo de las chicas. “Tiemblas, tu corazón hace PUM PUM... te pones colorado como un tomate y entonces, cuando la chica te da el beso, haces PSHIII.”

Y sin embargo, ya desde la infancia las reglas del eterno enamorado están en su lugar. Especialmente aquella que consiste en decir que todo amor pasado no ha sido amor, y que sólo el

último amor es el verdadero. Entre los escolares, este discurso toma la forma de oposición entre lo “serio” y lo simplemente “bonito”: “En la maternal, entre los chicos es bonito. Todavía son pequeños. Mientras que ahora, con nuestra edad sabemos lo que quiere decir, sabemos lo que puede representar, ya no es lo mismo”. La idea es retomada muchas veces. Los pequeños no saben lo que es estar enamorados, mientras que ellos, saben. Nosotros no sabremos más.

*La amistad.* Lo que sabemos del amor se encuentra también en la amistad. En un tipo de amistad al menos, se observa el mismo tironeo entre el deseo de ostentar una amistad verdadera frente al grupo, y la necesidad de tener un espacio íntimo. Los chicos de diez años, a diferencia de los más pequeños, ya no construyen exclusivamente su relación de amistad sobre el rechazo de un tercero.<sup>31</sup> Por el contrario, se manifiestan y se enuncian. El verdadero amigo es aquel a quien “le decimos todos nuestros secretos”. Aquel a quien uno “cuenta sus desgracias”. “Uno que no abandona.” Ser puesto al corriente del secreto de otro es el rasgo mayor de la amistad. Una amistad se funda alrededor de las cosas robadas a los demás, especie de saber secreto que suelda una cofradía. En la base de las amistades está el ritual del juramento, del silencio. Sin embargo –y toda la dificultad de la amistad infantil está allí– es imposible guardar un secreto. Si realmente lo guardo, nadie estará al corriente de la amistad que me privilegia, si entrego a los demás el secreto que me han confiado, traiciono la amistad depositada en mí. De ahí la solución infantil: se inventan sin cesar secretos que permiten cada vez volver a fundar, a menudo con el mismo amigo, el ritual escondido del grupo, lo que engendra la inestabilidad crónica de la amistad infantil, la ronda de enojos y de reconciliaciones. Este mecanismo parece ser el mismo para los muchachos y para las chicas, aunque las formas de la amis-

31. Véase B. Reymond-Rivier, *Le Développement social de l'enfant et l'adolescent*, Liège, Mardaga, 12a., 1991.



tad sean distintas. Mientras que los muchachos tienen una predilección por el grupo y por los juegos en la calle entre compañeros, las chicas, por su parte, prefieren los pequeños grupos de amigas, “dos o tres, siempre las mismas”.

Hay que comprender la lógica social que comanda el despertar de estas emociones. En la medida en que el amor y la amistad verdadera son sentimientos individualizantes, se oponen, aparentemente, al imperativo de la integración del grupo. Por eso estas parejas, estos micro-grupos, deben estar al servicio del grupo principal y por eso la “traición” desempeña un papel tan grande. Digámoslo claramente, el secreto y la traición son una pareja indisoluble de la amistad infantil. Los dos son absolutamente necesarios para su construcción. La historia de la amistad infantil es la historia de la traición permanente: “Le he contado cosas a un compañero y creía que no iba a repetirlas; ese compañero fue a repetírselas a otro compañero, y después se las repitió a todo el mundo... toda la clase lo sabía y no hacían sino burlarse de mí”. Ahora bien, la “traición” está permitida porque integra, disolviéndola, la amistad en el seno del grupo principal. Mientras que el “cuentero” está excluido porque traduce al grupo mismo frente al exterior, la “traición” es tolerada, o sea necesaria porque integra. A la inversa, el cuentero es condenado, mal juzgado porque atenta contra el grupo mismo. Cuando se denuncia a un compañero ante el maestro, en realidad se denuncia a la vez al grupo y a uno de sus miembros. Al traicionar un secreto, se refuerza el grupo y se pone en claro una amistad.

El mundo de la amistad infantil no se define ni en pro ni en contra de la escuela. A decir verdad, en esta dimensión y a esa edad la influencia del mundo escolar parece más bien débil. Los amigos, los verdaderos, como los compañeros, pueden, en función del lugar de residencia, pertenecer o no al mundo de la escuela. Sin embargo, aunque la autonomía parezca grande, los cuadros del juicio quedan marcados por el mundo escolar. En el juego de asociaciones libres, el buen compañero es caracterizado del mismo modo que el buen alumno: es “cortés”, “gen-

til”, “honesto”, “trabajador”. En cuanto al mal compañero, es “deshonesto”, “vago”, “peleador”, “idiota”, “molesto”... En fin, como un escolar lo dice simplemente: “mal alumno”. La autonomía emocional del mundo de las amistades infantiles tiene a veces la oposición de la vigilancia de los padres. Cuando los padres no conocen para nada al compañero de un niño, primero tratan de informarse. Otras veces desaconsejan algunas amistades: “mi hermano se entendía bien con un muchacho y mamá dijo: ¡ay ay ay, no vayas con él, es verdaderamente peleador y de hecho lo ha sido con los otros”. Parece que las “verdaderas” historias de amistad existen, quizá porque son más confesables: “Yo tenía verdaderamente un buen compañero que se fue de la escuela, y era verdaderamente un buen compañero. Entonces le escribí cartas, cosas así, fui a su casa... nos llevamos verdaderamente muy bien.” Aquí vemos dibujarse una subjetivación por los sentimientos, y especialmente por el estado del *agapé*, como lo dice L. Boltanski, allí donde los individuos se caracterizan por una preferencia por el presente, el rechazo de la comparación y de la equivalencia, una construcción de sí y del otro.<sup>32</sup> Por supuesto, estos sentimientos individualizantes pasan por la mediación y el control del grupo, pero no impiden la construcción de un en sí-mismo.

### *La burla*

La individualidad del escolar emerge de una lógica de subjetivación también ligada al grupo: la broma. Para los niños, tan fuertemente definidos por el grupo, la soledad siempre es una excepción. Uno no se retira del grupo, es obligado a retirarse. Por cierto, el proceso puede ser más o menos bien vivido, pero no impide que la soledad sea ante todo el fruto de un rechazo. “Bueno, a menudo juegan al fútbol o cosas así, y como a mí me gusta tallar madera o hacer cosas decorativas, los compañeros

32. Véase Boltanski, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié, 1990.

me dicen a menudo: no sabes jugar, en fin, casi casi maldades y todo porque soy un poco diferente de ellos. Entonces debe de haber alguna diferencia.” La diferencia plantea un problema porque muestra la distancia que separa el niño de los demás en universos donde el único ideal, imposible de alcanzar porque está vacío de contenido, se encuncia así: “Hay que ser parecido a ellos”. Ellos: es decir el grupo mismo, un conjunto desprovisto de cualidades propias.

El esbozo de la diferencia individual está inmediatamente bajo la influencia directa de la broma. El niño se individualiza porque los otros se burlan de él. Cuando más se burlan los demás, más “carácter” adquiere el niño. Mecanismo inevitable. La primacía de la lógica de integración es tan grande que el individuo no tiene valor para separarse del grupo. Es entonces necesario que para hacerlo se vea obligado, impulsado. A la burla infantil corresponde esta función. En esta integración entre sí y los otros, a través de la burla se construye un “carácter” contra los otros, gracias a los otros. “Hay momentos en que yo, cuando me palmean, cuando se burlan de mí, me voy solo y trato de meterme en un rincón...” El descubrimiento y la construcción de la individualidad son experiencias dolorosas. Uno se vuelve “yo mismo” porque los otros decretan que uno no puede ser como los otros.

No es exagerado hablar de la “astucia” de la burla infantil. Se la experimenta como una máquina igualitaria: “¡No quieren que uno sea diferente de ellos! ¡Quieren que uno sea parecido a ellos, igual a ellos!”. La burla produce, al fin y al cabo, el resultado contrario. No es por casualidad que, en los grupos que constituimos, el más rechazado por los otros fue el que logró expresar con mayor fuerza un sentimiento de autonomía. “Yo no tengo confianza en nadie, no cambio mi carácter en la escuela.” La burla “separa” a un individuo. Por otra parte, es el mismo mecanismo que funciona en los juegos de los sobrenombres y la acentuación de las diferencias. La fealdad desempeña un rol mayor en esta captación de sí. Sólo más tarde, mucho más tarde, los individuos se dotarán de una identidad “desencarnada”. Los

niños son más habitados por sus cuerpos que habitantes de sus cuerpos. Los escolares se describen por su aspecto físico: “espárrago”, “la rana”, “gordo”, “mosquito”, “Jumbo elefante”... En el universo de los escolares todos están sometidos, tarde o temprano, al capricho de la crueldad. Es necesario entonces ser capaz de desempeñarse en ese espacio regulado, de “convertir” sus defectos en un dominio en virtudes en otro dominio. Es decir: simplemente protegerse. El que es malo en clase y del cual los otros se burlan, “anda bien afuera”. El buen alumno es sometido a la burla no bien sale de clase... “Se burlan de todo el mundo, eres malo en los deportes, corres como un avestruz, haces esto, haces aquello...”. La experiencia de un muy buen alumno es particularmente dura: “Cuando elegían para formar el cuadro de fútbol no me tuvieron en cuenta, me rechazaron en el último momento. Me encontré con los peores de la clase y fue realmente muy feo... ¡Me abandonaron! Y lo volvieron a hacer. Había que formar grupos de a tres, para los bolos muy bien. Llego a la escuela... ¡me rechazan otra vez! Y tengo miedo de que vuelva a suceder”. La burla de los chicos constituye, a través del miedo, un ser más independiente.<sup>33</sup>

## Resistencia y competencia

Aunque hayamos formado dos grupos de alumnos en dos escuelas socialmente contrastantes, elegimos presentar un análisis de conjunto de la experiencia de todos esos escolares. Los puntos comunes son más numerosos que las diferencias. En los dos casos, la lógica de la integración prima. Domina las órde-

33. Las cuatro lógicas de subjetivación detectadas no dejan de vincularse con la noción de “disociación de sí” de G.H. Mead, para quien la socialización se desarrolla siempre entre dos peligros: sea la disolución en la identidad colectiva y el conformismo, el *moi*, sea en el aislamiento hacia la identidad individual y la fragilidad, el “yo”. Véase G.H. Mead, *L'Esprit, le Soi et la Société*, cit.

nes de juicio, asegura la omnipotencia del maestro y pone en funcionamiento mecanismos de socialización idénticos. Esta homogeneidad se debe probablemente a diversas razones. En primer lugar, las escuelas primarias, centradas en aprendizajes fundamentales, son menos diversificadas que los colegios y los liceos. La oferta escolar de la escuela elemental acentúa relativamente poco las diferencias. Por otra parte, el peso de la infancia propiamente dicha y la imagen unanímista que se le asocia, contribuye a reforzar la unidad de la experiencia de los escolares, más allá de sus diferencias de calificaciones. En cuanto a las modalidades de una subjetivación en la construcción de un juicio y de una sociabilidad autónomos, no se distinguen mucho en los dos grupos.

No obstante aparecen diferencias que podrían parecer relativamente sutiles, pero que no podemos ignorar porque esbozan un proceso de diversificación que no dejará de ahondarse y acentuarse en el colegio, y después en el liceo. Los efectos de las diferencias sociales, relativamente limitados en la escuela elemental, deben ser observados con cuidado en la medida en que crecerán “geométricamente”. Si se quisieran resumir las diferencias observadas, se diría que los escolares populares experimentan a menudo como violencia la tensión entre el niño y el alumno, mientras que los escolares de las clases medias experimentan dicha tensión en forma de estrés. En un caso domina la distancia entre el niño y el escolar, distancia que es la que media entre la escuela y la familia. En el otro, es el peso del proyecto social de los padres que, reduciendo esa distancia, produce una angustia<sup>34</sup>

### *Resistencias*

La vida del gran conjunto, tan desprestigiada con los juegos sin control de los niños y la presencia continua de la tele, es

34. Lo que aparece de modo atenuado entre los escolares se vuelve mucho más explícito cuando se observa a sus familias (cap. 3).

presentada por los escolares como una vida feliz y libre. Sobre todo en las tardes de junio cuando se puede jugar largo tiempo lejos de la mirada de los adultos, y conquistar territorios que sólo les pertenecen a ellos. La mejor alumna del grupo y una de sus camaradas, hija de docente, desconfían de los “vagos”, pero confiesan también que su sueño sería unírseles y abandonar un poco los juegos educativos. A los maestros les gusta *La Guerre des boutons*, les gusta también *Le Cancre* de Prévert, y exhiben de buena gana fotos de Doisneau que representan a chiquillos jugando en las calles de París antes de la guerra. Pero cuando esta libertad infantil se hace realidad, pierde su aura poética y populista para convertirse en causa de dificultades escolares.

En el grupo de escolares populares, las resistencias a la escuela dejan aparecer un sentimiento de violencia y de dominación que no se formula directamente, sino que se expresa por la banda. El tema de las violencias físicas de los maestros está mucho más presente en la escuela popular, tema reforzado por la violencia de los padres, que doblaría a la de los maestros. Pero, sobre todo, los escolares dejan aparecer un deseo de violencia contra la maestra: “Cuando la maestra los fastidia, que las hay, siempre tienen ganas de hacerle morisquetas”. “Me da ganas de pelear siempre”. “Tengo ganas de agarrar a la maestra y romperle la cabeza.” “Tengo ganas de darle con el puntero en el traste.” “Me dan ganas de arrancarle las orejas”. Este deseo de violencia es tanto más fuerte cuanto que los maestros no creen a esos escolares, acusan siempre a los mismos, ignoran la validez de sus excusas y no saben nada de su vida personal. Una chica, alumna floja, dice que la maestra no deja de burlarse de ella; en sus sueños “vomita sobre la cabeza de la maestra”.

En cuanto al futuro de estos escolares, todo está trazado. Irán al colegio más cercano y no perciben mucho de las etapas de escolaridad, un poco más adelante. Los oficios imaginados son sueños infantiles en los cuales la futura escolaridad no juega un rol preciso. Los escolares esperan una escolaridad “normal”, sin fracasos ni repeticiones, pero no inician la partida de una larga competencia al dejar la escuela elemental.

Los escolares de las clases medias están sometidos a un control familiar mucho más ajustado que los de las clases populares. Los momentos de ocio familiares son más “educativos” y organizados: música, deportes, salidas familiares... Los padres controlan también más claramente las frecuencias de los niños que reciben a sus amigos en sus casas. De tal modo, el mundo de los niños está mucho más cercano al de los alumnos. Queda claro, a ojos de los escolares, que el tronco pedagógico es tirado por el maestro y por los padres. Los ejercicios son revisados en casa, los trabajos de documentación exigen la participación de las familias y los alumnos del grupo explican, muy naturalmente, las dificultades escolares de sus camaradas por el desinterés de los padres, pues tanto el niño como sus padres están en la escuela.

Esta continuidad entre escuela y familia se articula sobre el culto a las calificaciones: “Cuando uno se acostumbra a tener buenas notas, siempre se hace la apuesta de llegar un poco más arriba. Pero en un momento dado, todo el mundo empezaba a alcanzarme, y entonces yo subía un poquito más y finalmente me dije: Bueno, tiene que ser siempre así. Lo conseguía. Pero finalmente fracasé... siempre más alto, siempre hacer más, más, más que los demás y después de cada examen uno se da cuenta que también los otros hicieron lo mismo...”. Para los niños, la clase está bajo la impronta de una competencia organizada: “Uno va sobre todo a pelear contra los otros si están al mismo nivel”. Clasificación explícita o no, todos los alumnos conocen su rango: “Se sabe quién tiene el mejor promedio y más o menos los diez primeros”. Las fórmulas carecen de ambigüedad: “Es siempre un deseo de calificarse, siempre más alto, un poco como los deportes. Siempre un centímetro más, ganar un segundo más”. Esta competencia provoca estrés, el *track* de los deportistas que no tienen “el derecho de perder”. No se trata de decepcionar al maestro y a los padres. Las más mínimas debilidades son percibidas como peligrosos síntomas, y los

alumnos dicen que a menudo el miedo los acompaña. Es verdad que, ubicados en la cumbre de la jerarquía, habiéndose saltado a menudo una clase, tienen todo que perder y poco que ganar. Por supuesto, todos irán al colegio, es natural. Pero el colegio no es sino la prolongación de una competencia que se ha hecho más difícil porque muchos de ellos evitarán el colegio del barrio, en favor de un establecimiento más reputado que coronará sus calificaciones. Estos escolares poseen ya los primeros útiles de una verdadera estrategia de carrera.

\*

Hemos elegido estudiar la experiencia escolar desde el punto de vista de los escolares y su dinámica interna. Para esto, no hay que reducir al actor social, aunque sea “naciente”, al rol de receptáculo de las normas escolares que se vuelcan sobre él. Tampoco hay que tomarlo sólo en la tensión entre la socialización familiar y la socialización escolar. El deseo de entrar “en la experiencia” de los escolares ha podido acercarnos a la psicología social y especialmente a Piaget, quien articuló fuertemente el desarrollo cognoscitivo y moral de los niños en los aspectos de la socialización, de la relación jerárquica y de la relación entre iguales.

Esto no impide que los procesos de subjetivación de los niños, que les permiten apropiarse de su experiencia escolar, estén marcados por la impronta de una lógica de integración. Los niños son lo que los adultos hacen de ellos de manera más o menos voluntaria. Pero la experiencia de los escolares del curso medio no es totalmente reductible a esta lógica dominada por la identificación, el rol de la vergüenza y el conformismo. Ya se esbozan los elementos que no dejarán de ganar fuerza y autonomía. En vísperas de su entrada al colegio los alumnos comienzan a acceder a un dominio estratégico de los estudios, más claramente marcado en las clases medias. Comienzan tam-



bién a construir un mundo propio, el de la infancia, que se desarrollará plenamente en el colegio, a veces junto a la escuela, a menudo en contra. Así, la experiencia escolar de los escolares no es totalmente reductible a la acción y a la voluntad de los adultos, aun si ella no puede ser comprendida sin el estudio de esta acción y de esta voluntad.

## Los padres y la escuela

No se puede realmente comprender y analizar la experiencia de los escolares, sin conocer nada sobre las actitudes y las elecciones de sus padres. Para intentar captar esta cara escondida de la vida de los escolares, hemos constituido dos grupos de padres de alumnos de la escuela elemental, uno en un barrio popular, otro en un suburbio de clases medias. Cada uno de estos grupos se reunió durante seis sesiones de trabajo de alrededor de tres horas con diversos interlocutores: docentes, psicólogos, inspectores... Digamos de entrada que si este método ofrece la ventaja de permitir a los individuos desarrollar argumentos muy sutiles y muy personales, introduce un aspecto de representatividad importante en la medida en que sólo recibe las posiciones de padres movilizados, interesados por la vida escolar de sus hijos al punto de consagrarle cerca de unas veinte horas de discusiones.<sup>1</sup>

Las preguntas a los padres, aunque se trata de cuestiones explícitas, pueden ser descritas y analizadas en función de tres grandes ejes analíticos que estructuran la experiencia escolar. El primero de ellos es relativo a la *socialización*: ¿cuáles son los aprendizajes de conocimientos, de valores y de actitudes esperados de la escuela? ¿Cuál debe ser el rol de la escuela en la integración y la socialización de los niños? Importa distinguir este primer conjunto de aquel que surge de la *educación* considerada como conjunto de actitudes, de elecciones y de problemas rela-

1. Una comparación entre dos grupos sociales del mismo tipo que los nuestros ha sido ya realizada por A. Laureau, *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Londres-Nueva York, The Falmer Press, 1989. Aunque el método elegido haya sido de tipo etnográfico, numerosas observaciones establecidas por A. Laureau confirman las nuestras.

tivos al desarrollo de la personalidad y a la autonomía del niño. Este tipo de preguntas no puede ser confundido con el precedente porque veremos que la tensión entre el deseo de integración de los niños y el reconocimiento o el desarrollo de su personalidad está en el corazón de la experiencia de los padres, y esto es tanto más claro cuando se desarrolla una cultura psicológica de masas que valora la expresividad. En fin, los padres esperan de la escuela una *utilidad* social, la adquisición de un “capital escolar” diferencial que permita comprometerse mejor en la carrera de los niños. Según la expresión que se ha vuelto célebre de R. Baillion, los padres se comportan como “consumidores” de escuela en un “mercado” dominado por la competencia de los niños y de las escuelas.

En cada una de estas dimensiones, los dos grupos tienen orientaciones encontradas, aun si no son homogéneas en el seno de cada uno de ellos, especialmente en lo que concierne a los hombres y las mujeres. Las actitudes y las expectativas de los padres hacia la escuela no forman bloques desprovistos de fracturas y de tensiones. Intentaremos seguir las líneas de fuerza y los mecanismos.

## La socialización

### *La escuela de la integración*

Contrariamente a lo que podían sugerir hace unos años las tesis relativas al “instinto de clase”, las formas más extremas del discurso de la distancia cultural o bien algunos clisés en curso entre los docentes, el grupo de padres “populares” otorga la mayor importancia a la escuela. Los docentes de la escuela son fuertemente valorados.<sup>2</sup> Pero en el transcurso de las conversa-

2. Véase J.-P. Courtois y G. Delhayre, “L'école, connotations et appartenances sociales”, en *Revue française de pédagogie*, 54, 1981; A. Laureau, *Home Advantage*, cit.; C. Montandon y P. Perrenoud, *Entre parent et enseignants, un dialogue impossible?*, Berna, Peter Lang, 1994.

ciones con este grupo, aparece que dicha valoración descansa primero sobre una demanda de integración social, de socialización de la infancia según las normas de una sociedad más amplia que la familia únicamente, de una socialización “nacional”<sup>3</sup>.

Más allá de los dichos aprendizajes elementales –“leer, escribir, contar”– a los cuales están ligados los padres, se yergue todo un conjunto de comportamientos esperados por los adultos: “Soy sensible a la vida, a las reglas de vida por ejemplo”. Los niños deben aprender a “comportarse”, a no decir groserías, a ser prolijos, a respetar a los adultos... Es necesario que el alumno aprenda que el lenguaje de la escuela no es el de la calle. Nada más chocante que esos chicos “librados a sí mismos” que no manifiestan ningún “respeto” en sus palabras y actitudes más cotidianas, que se insultan en la escuela, que son groseros con los maestros y el personal de servicio. En este sentido, la escuela debe romper con las normas de la sociedad y de la calle, y el grupo de padres está tanto más atado a esa ruptura cuanto más se siente amenazado por la “crisis” y por la subproletarización. “A la gente no le importa nada, y no quiere invertir en educación.” Importa entonces que la escuela “resista”: “Para nosotros, la escuela es siempre una institución”; es ella la que hace entrar en la “gran sociedad”, habría dicho Durkheim, que da las reglas de vida común. Los aprendizajes elementales no son solamente cognoscitivos pues, aprendiendo a leer, los niños aprenden también a conducirse en sociedad más allá de las esferas de la familia y del barrio únicamente. La escuela debe oponerse “al dinero, al egoísmo, a la tele”; debe construir otras identificaciones además de las surgidas de la pareja formada por el individualismo del mercado y la cultura de masas. “Hay que decir al niño: aquí [en la escuela], no estás en tu casa.” La escuela debe distinguir bien el “fuera” y el “dentro”, debe afirmar sus propias reglas. De este modo es universalista, se permite escapar

3. J.-P. Terrail, “Familles ouvrières, école, destin social”, en *Revue française de sociologie*, XXV, 1984.

a los particularismos culturales y sociales. Se trata de una escuela republicana, la que pertenece a todos y da una pertenencia común. Además, en este grupo militante de un barrio “difícil”, se espera de la escuela una capacidad de oponerse al racismo más o menos abierto de la vida cotidiana. El maestro debe captar los acontecimientos cotidianos para sacar de ellos lecciones de moral válidas para el conjunto de la sociedad.

Evidentemente, esta representación de la escuela está fuertemente asociada a un sentimiento de caída y de decadencia, a la nostalgia de una “verdadera” escuela pública que hoy ya no sería tan activa como antaño: “¿Por qué no se da más instrucción cívica, nuestra propia instrucción cívica, o moral?”. “El docente parte del programa, y fuera de programa no hay nada.” En este grupo de suburbio compuesto de obreros y amas de casa, la imagen de una escuela republicana lugareña está obsesivamente presente, aunque la edad y el origen geográfico de los individuos no les dan muchas oportunidades de haberla conocido. Los maestros ya no son respetados, han perdido su estatus de notables, “El director de escuela era para todos, antes, de gran notoriedad con el alcalde, con el cura, con el escribano... Era una personalidad”. “Hoy, el docente ya no tiene derecho a nada, carece de los medios para hacerse respetar.” Pero la nostalgia de una edad de oro de la escuela pública engendra una viva crítica de la escuela elemental, hoy indiferente a la sociedad pues, si el deseo de socialización exige una afirmación a los principios escolares, supone también que los docentes participen de la vida social; no es la sociedad la que debe entrar a clase, es el maestro quien debe ir hacia la sociedad. Ahora bien, en el barrio popular de suburbio, “los maestros no habitan en el barrio, no se los conoce fuera de la escuela”.<sup>4</sup> “En el campo se los ve cuando van por el diario y cuando van a comprar la lotería, aquí jamás se ha visto al docente comprando su pan.” Si los docentes han dejado de ser personajes, es porque eligie-

4. Notemos que los miembros de los grupos continúan hablando de “maestros”, cuando se trata mayormente de “maestras”. Pero la imagen republicana de la escuela se impone a la realidad.

ron aislarse de la sociedad popular y encerrarse en su clase; no participan de la vida del barrio, en la del centro social y las asociaciones: “Los padres vendrían más hacia ellos, si los vieran mezclándose con la vida del barrio”. Es verdad que los docentes ya no viven mucho en los barrios populares donde trabajan y uno de ellos, invitado al grupo, explica que se trata de una elección deliberada a fin de atenuar el peso de un oficio “desgastante”, y escapar también del control de los padres que “vigilan” a los docentes.<sup>5</sup> Mientras los padres sienten la nostalgia del tiempo en que “el maestro tenía una vida cerca de la salida de la escuela”, el maestro afirma: “Conozco docentes que rehúsan esa vida pública, que viven en un lugar y jamás piden un puesto en ese lugar porque, para comprar el pan, van a tardar una hora.”<sup>6</sup> Claro que estas críticas sugieren también que el alejamiento de los maestros reposa sobre un cierto “desprecio” hacia los padres, las culturas y los modos de vida populares con los cuales los docentes no quieren ser identificados. Se podría sin duda explicar este fenómeno por la composición social del cuerpo docente, y por la degradación de un gran número de barrios y de suburbios populares. La distancia entre los maestros y las sociedades populares se ahonda, y tanto más cuanto que los maestros ya no son notables asegurados de sus estatutos.

El apego a la escuela republicana y a sus funciones socializadoras se manifiesta de varias maneras. Una de ellas es la confianza constantemente afirmada en la profesión del docente, que reposa sobre una competencia en principio indiscutible.<sup>7</sup> “Para mí, los maestros tienen su trabajo y no hay que intervenir... No seré yo quien vaya a enseñar al maestro a hacer su trabajo, así como él no me va a enseñar a hacer el mío.” Así, estos padres de alumnos organizados en asociaciones se prohíben

5. En un colegio donde enseñé durante el año escolar 1994-1995, solamente cuatro docentes vivían en la comunidad. Sobre este tema, véase Al. Léger, M. Tripier, *Fuir ou Construire l'école populaire?*, París, Méridiens-Klincksieck, 1986.

6. El docente invitado al grupo se colocó a sí mismo en la situación, eligiendo ser remplazante titular.

7. La investigación de R. Sirota subraya muy bien este hecho: *L'École primaire au quotidien*, cit.

intervenir en el campo pedagógico, con la mayor satisfacción de sus interlocutores docentes, aunque veremos que esta afirmación de principios está muy lejos de ser clara y de definir realmente los territorios de la escuela y de la familia. “Es por respeto al oficio y eso es justo.” Los padres reunidos en este grupo condenan sin paliativos las intervenciones intempestivas, a veces violentas, de padres que querrían mezclarse con la pedagogía: “No es nuestro papel ir a controlar al docente, ya está controlado por sus superiores jerárquicos”. De hecho, este reconocimiento profesional de los docentes aparece a menudo asociado a una cultura obrera profesional, y al establecimiento de un principio de reciprocidad por el cual la familia “bastión” se preserva a sí misma de las intrusiones de la escuela.<sup>8</sup> “No me gustaría que vinieran a casa a decirme que haga esto o aquello.” Al afirmar la autonomía y la especificidad de la escuela, los individuos defienden también la autonomía de un espacio privado y, a lo largo de las discusiones, se afirma sin cesar que no se tiene el derecho de inmiscuirse en los asuntos de las familias, aun en casos en que las conductas de los padres son aparentemente escandalosas. “Imposible meterse en la vida privada de la gente, es demasiado delicado.”

Sin embargo, la separación a las esferas no impide la llamada constante al reforzamiento mutuo de las actitudes educativas. Las familias y la escuela deben dialogar, deben trabajar juntas. No hay que crear disonancias entre ellas. Estos padres de alumnos subrayan también el hecho de que no tienen medios para discutir la pedagogía del maestro: “No aprendimos a aprender; el rol de los padres es sobre todo dar valores, un estado de espíritu”. Muy a menudo, los padres no comprenden las nuevas técnicas del maestro pues “ya no es como antes”. Entonces hay que ayudar a los niños en el sentido de la escuela y, sobre todo, no criticar nunca al maestro delante de los chicos, se piense lo que se piense: “Un castigo nunca mató a

8. Sobre este punto, véase J. Kellerhalls, C. Montandon y otros: *Les Stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lousana, Dellachaux et Niestlé, 1991.

nadie, si le dieron a escribir 150 líneas... bien, que se las coma". Si se deben pedir explicaciones al maestro, nunca es "por detrás". Igualmente no es bueno que el padre o la madre expongan sus divergencias con el maestro delante de los niños. Y el grupo no cesa de criticar a los padres que "se exponen", que exhiben sus diferencias entre ellos y con la escuela. "Entonces el chico se queda pasmado."

Todos los discursos relativos a la socialización –hay que subrayarlo pese a la débil representación del grupo– son sostenidos por los hombres. Son los hombres quienes portan la nostalgia de la escuela republicana, son ellos quienes afirman la autonomía del maestro, son ellos quienes subrayan la importancia de los valores. Son también los hombres del grupo los que manifiestan una voluntad de control y de vigilancia de los niños, y el diálogo deseado entre la escuela y la familia apunta a menudo a limitar los espacios secretos de la infancia por estrategias de confesión. Los castigos, "a condición de no humillar al niño", no hacen mal a nadie. Son los hombres, finalmente, quienes idealizan su pasado escolar bajo la mirada irónica de las mujeres: todos se presentan como ex alumnos dotados que no prosiguieron sus estudios por elección o por presiones económicas. Hubieran "podido" si hubieran querido, o si les hubieran permitido elegir.

A partir del tema de los castigos escolares empiezan a oponerse fuertemente los dos sexos, y se manifiesta una demanda educativa –centrada en la infancia–, netamente distinta de la enunciación de los principios generales de una socialización coherente. Esta tensión está en el centro de la experiencia de las familias populares.

### *La socialización "contractual"*

La imagen de la socialización que tienen las clases medias puede ser calificada como "contractual", en la medida en que el aprendizaje de las normas se presente menos como una



imposición de normas que como un ejercicio de la discusión. Para el grupo de las clases medias, la socialización escolar es, a lo más, complementaria de la familiar. A sus ojos, lo esencial de la socialización se hace en la familia, donde los niños no son siempre bien “educados” y abiertos al mundo: “No hay que esperar todo de la escuela, uno tiene un papel a desempeñar también”. Como contrapartida, las familias populares son percibidas como esa “franja de la población que demanda educación”, en razón de una dimisión parental que parece darse de por sí. Pero ellos, al contrario, “no descansan completamente en la escuela” y, por eso mismo, logran establecer otro vínculo con los docentes, de naturaleza más “contractual”.<sup>9</sup> Esta representación se desdobra con una puesta en cuestión moral de las actitudes de los padres populares, siempre sospechosos de no estar interesados o de ser incapaces de seguir a sus hijos, sea porque “los padres no saben hablar”, sea porque “simplemente hay una ausencia de referencia escolar”: “Los padres de la chica turca de la esquina no hacen la diligencia de ir a la biblioteca, pagar las fotocopias y organizar el trabajo.”<sup>10</sup> “En ciertas familias no hay libros, lo único que hay es la tele.”<sup>11</sup> Un razonamiento que permite a la vez preservar la imagen de la infancia “inocente” e incriminar a la sociedad: “Estoy persuadida de que los chicos violentos son aquellos que sufren también la violencia y han nacido en un mundo de violencia”. La demanda de socialización de los niños es, desde el principio, caracterizada por esta preocupación de encuadre social. El informe sobre la escolaridad del niño pasa a menudo por una crítica, con frecuencia explícita, de los modos de funcionamiento de las familias populares que tendrían más

9. Los padres de las capas medias diplomados, integran la relación con los docentes en una estrategia global de movilización escolar. Véase R. Sirota, *L'École primaire au quotidien*, cit.

10. Para una crítica del mito de la dimisión parental, véase B. Lahire, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard-Seuil-EHESS, 1995.

11. La frecuentación infantil de las bibliotecas es muy diferente según el medio social: es precoz y fuertemente incitada por los cuadros superiores; más tardía y con un rol de re-mediación escolar para los niños de medios populares. Véase R. Sirota, J. Eidelman: “Autonomie et dépendance des pratiques enfantines en bibliothèque”, en P. Perrenoud y C. Montandon (ed.) *Qui maîtrise l'école?*, Lausana, Realités Sociales, 1988.

necesidad de escuela.<sup>12</sup> El orgullo de clase se cuele en discursos que justifican las diferencias de éxito escolar. “Quizás es eso lo que hace la diferencia... simplemente nosotros podemos llevarlos los miércoles a danza, o no se trabaja o uno se arregla, mientras que en otros medios no. No pueden ir a danza porque no hay quien los acompañe.”

Esta solicitud se prolonga casi naturalmente en una concepción contractual de la socialización. Aunque sea imposible reducir el conjunto de las actitudes de socialización a las pertenencias de clase de las familias, pueden establecerse lazos entre estilos educativos y tipos de familias. Las capas medias se caracterizan especialmente por un modelo “contractual” que apunta a desarrollar la autonomía del niño y su creatividad. Poco opresiva, girando alrededor de la motivación, la indiferenciación relativa de los roles entre madre y padre favorece aquí una imbricación de los aspectos instrumentales y expresivos de las actividades y de las relaciones.<sup>13</sup> La escuela debe participar de este proceso más global por el cual se transmite una capacidad de conducirse en sociedad, y en el cual la interiorización de las reglas morales por la discusión tiene un rol mayor. Esta concepción “democrática” establece un principio de continuidad entre la “pequeña” sociedad familiar y la “gran” sociedad. Se valora entonces el rol de los padres: la escuela es “un primer lugar de experimentación”, donde se trata de integrarse en una microsociedad, de aprender “a vivir en colectividad, a respetar al otro, a la naturaleza, a la gente, a la cultura de los otros”. Los padres se dicen muy ligados a estos valores, que los conducen a relativizar el rol socializador de la escuela en razón de su pro-

12. Es decir que en el discurso espontáneo del autor está ya imbricado de manera consustancial un miserabilismo moralizante hacia las clases populares. Su universo está representado como una alteridad doméstica degradada. Para una reflexión global sobre los procesos de construcción de estas alteridades, véase C. Grignos y J.-C. Passeron, *Le Savant et le Populaire*, Paris, Hautes Études-Gallimard-Seuil, 1989.

13. Véase J. Kellerhals y C. Montandon, *Les Stratégies éducatives des familles*, cit. Para una presentación crítica de los trabajos basados en las relaciones familia-escuela a partir de las diferencias prácticas educativas, véase C. Montandon, “Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial”, en C. Montandon y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* cit.

ximidad normativa y social con la institución escolar. La escuela debe reforzar “todas esas reglas de vida que son completamentarias o similares a aquellas que uno les puede dar”.

Es necesario razonar con el niño, explicarle las cosas, aunque sean duras y difíciles, demarcándose un cierto límite escolar. Hay que imponer cierto realismo a los niños que deben ser serios muy temprano, a fin de evitar que se prolonguen las falsas ideas infantiles sobre la realidad. Pero la escuela debe también proteger al niño del mundo social introduciéndolo en él, a través del discurso, en el seno del mundo. Se acomodan entonces los espacios de la infancia, tratando de evitar cuidadosamente el contacto con los “otros”, subrayando los peligros del mundo. Las justificaciones son siempre complicadas para explicar las prohibiciones de ciertos juegos “al aire libre”: “Creo que espontáneamente yo tendría ganas de decir que sí, porque a nivel circulación no hay peligro. El problema está en los encuentros que ella puede tener. Uno no sabe mucho de eso, de modo que se tienen reticencias, y al mismo tiempo es una lástima porque podría ser algo muy enriquecedor”. De cierta manera, y guardando todas las proporciones, la lógica de esta socialización participa de lo vivido apaciblemente por las capas medias, sobrevalorado por el contacto con los desastres transmitidos por los medios de comunicación: el conocimiento del mundo se torna “teórico”, y la protección de la que se goza se transforma prácticamente en algo precioso, en cuanto se acompaña de una conciencia de los peligros potenciales. El discurso, en la medida en que permite hacer economía de las experiencias y pruebas reales, lejos de ser un deslizamiento hacia una cultura libresca, hacia la valoración de las “palabras” en detrimento de las “cosas” –como en la tradición humanista–, permite hacerse una idea del mundo.<sup>14</sup>

Esta actitud se traduce prácticamente por un fuerte control, formal e informal, de los niños. Los padres intervienen así, no

14. Para un testimonio extremo de este proceso, véase la autobiografía pequeño-burguesa llena de odio hacia los pequeños-burgueses de J.-P. Sartre, *Les Mots*, París, Gallimard, 1964.

sin ciertos estados anímicos rápidamente disueltos por la certeza de actuar en nombre del bienestar del niño, sobre la elección de amigos, sobre las actividades escolares, sobre el tiempo de ocio y los juegos. Sucede que esa elección es a veces mal asumida, y los padres se esfuerzan en sostener un discurso que predica el respeto hacia el niño y hacia su “jardín secreto”. No obstante, la autonomía del mundo infantil parece muy limitada y bajo alta vigilancia. Bien entendido, los niños se deslizan y juegan entre los intersticios, pero el conjunto de su experiencia está bien encuadrado: “El miércoles, por ejemplo, ella se va con Audrey: durante dos horas realizan dos actividades, en este momento es natación y volley; Audrey va a lo de Claire o Claire a lo de Audrey, hay intercambios. El sábado a veces telefonea a una compañera; de todos modos sabemos con quién prefiere estar ella”. No se trata de señalar el hecho de que algunos padres “hurgan en los portafolios”, sino de subrayar el control familiar de la socialización. Al final, y pese a reiteradas puestas en guardia, el proceso apunta a una toma a cargo de la “totalidad” de las interacciones del niño, menos por un modelo de confesión que por el atajo de un encuadramiento horario donde la sucesión de las actividades y de los amigos tiene lugar y que, con total flexibilidad, sirve de control de la experiencia.

Pero este universo castigado y prolijo, basado en exigencias de comunicación e interacción, se siente siempre amenazado. Por eso la “violencia” infantil en la escuela tiene a veces un lugar tan importante en los discursos de los padres. Es inútil preguntarse aquí acerca del carácter real o imaginario de la violencia; es mejor captarla como un efecto de percepción:<sup>15</sup> es percibido como violencia todo lo que excede el orden de la argumentación, y que desborda de una representación aceptable de la “pelea” entre niños. La irrupción, o el temor a la irrupción de la violencia entre los niños, viene a significar los límites de esa socialización “contractual”, que no puede existir sino en la puesta entre paréntesis de los peligros sociales. Esta forma

15. E. Debarbieux, *La Violence dans la classe*, cit.

de socialización armoniza cómodamente con los principios de laicidad, porque implica la voluntad de crear un espacio autónomo, de retirar a la infancia del mundo, de construir un lugar protegido donde pueda expandirse esa sociabilidad contractual que necesita marcos reguladores fuertes.

## La educación

### *La escuela contra el niño*

Lo esencial de las discusiones del grupo popular versó sobre los castigos y la violencia sufridos por los niños en la escuela. Cualquiera que sea el interlocutor invitado, cualesquiera que fueran las preguntas introducidas, el grupo siempre se encontró fijado en ese debate que opone groseramente a hombres contra mujeres, al discurso de la socialización contra el de la educación entendida como la comprensión del niño y de su personalidad.

Junto a los “aprendizajes fundamentales” que nadie discute, los miembros del grupo reclaman los valores de la “relación” y de la comunicación. Lo esencial es “comunicar” con los niños: que la escuela no rompa esa comunicación, no “bloquee” a los chicos. La palabra “bloqueo” vuelve sin cesar para explicar las dificultades escolares: “Está bloqueado por su maestra...”. “Esto es a causa de un bloqueo.” En concreto, el bloqueo manifiesta ante todo el alejamiento del mismo, la ruptura de la dichosa relación, la entrada del niño en el mundo objetivo de los juicios escolares y de una sociabilidad independiente de la familia. “La comunicación es lo más importante”, pero allí donde los hombres ven sobre todo control –uno de ellos quería ser “un ratoncito” para vigilar a su hijo en clase–, las mujeres quieren preservar una relación más emocional dejándole su

parte “a los jardines secretos de los niños”: “Los niños tienen su personalidad, digas lo que digas tú no eres ellos”.

Los maestros y las otras familias no son juzgados en función de sus competencias pedagógicas, sino en la medida de la “relación” y del amor de los niños, porque “un niño es la cosa más bella que pueda existir”. No se busca cambiar un alumno de clase porque el maestro es poco eficaz, sino porque no tiene buenas relaciones, porque “bloquea”: “Un chico trabaja mejor con un docente que aprecia y que ama físicamente”. El peor de los errores familiares es la indiferencia: “Hay padres que ni siquiera se bajan de su coche, eso es terrible porque el niño tiene la impresión de ser eyectado a un mundo propio, donde los padres no tienen nada que ver. Se vuelve hacia dentro: es tu escuela, es tu problema”. Los “malos padres” salen del paso con las “guarderías”: la escuela, el jardín de infantes, el club deportivo, el centro social y sobre todo la “tele”, que impide el “diálogo con los niños”. Sin duda estos padres son tanto víctimas como culpables porque “la sociedad quiere todas esas cosas”, por el individualismo, por el desempleo... “A muchos les cuesta mantener su nivel social.” Pero se sigue dando que el mantenimiento del lazo íntimo con los niños, a menudo sostenido en los clisés de la psicología de los medios masivos, aparece como el valor educativo esencial. Frente a la psicóloga escolar invitada al grupo, y que subraya la necesidad de distinguir entre psicología y pedagogía, los participantes deploran ampliamente la ausencia de la “psicología” de los docentes. Sus hijos son inteligentes, pero “bloqueados” o “agresivos” en la escuela, mientras que todo anda bien en casa, allí donde uno se comunica.

El tema de la “violencia” escolar tiene aquí un rol esencial en la puesta en su lugar de esta demanda relacional. Si los hombres piensan que el maestro debe castigar, otro es el cantar de las mujeres, que no se oponen al principio mismo del castigo pero lo viven siempre como una violencia. una de ellas se prohíbe obligar a su hijo a cumplir el castigo infligido: “Lo cumples si consideras que debes hacerlo”. Es necesario, en todos los casos, que el castigo sea “educativo” y no estúpido. Pero el cas-

tigo no es sino el signo “de cosas que rebelan y que son injustas”. Están en primer lugar los castigos humillantes y la violencia física: “Que el profe le pegue a su mujer si quiere, pero con mi hija... no. No tiene el derecho de tocarla”. “Hay profes que creen que todo les está permitido, creen que nuestros hijos son de ellos.” Anne Marie vuelve sin cesar sobre la historia de su hija, cuyo maestro le ha pegado la boca con cinta adhesiva durante toda una tarde. La niña habría quedado “bloqueada” y nada le hará cambiar de opinión al respecto, incluidas las explicaciones de los psicólogos. Si la violencia bloquea, es también porque ignora la causa de la conducta de los alumnos. De tal modo, explica Bernardette, su hijo fue castigado mucho tiempo cuando tenía problemas de comportamiento provocados por el nacimiento de su hermanito. Contra los principios de la socialización, hay que ponerse en el punto de vista del niño: “Los maestros no conocen a nuestros hijos”. Los niños tienen miedo, les duele el vientre antes de entrar a clase: “Una vez mi hija se desmoronó como si le hubiera pasado algo feo, se sentía tocada en su personalidad, se deshizo en lágrimas”. Pero lo que aparece todavía como relativamente controlable en la escuela primaria, ya no lo es en el colegio secundario con la multiplicación de profesores, las exigencias de los programas, y también con el hecho de que los niños se escapan de sus padres y dicen: “Es mi vida, hago lo que quiero”.<sup>16</sup>

¿Cómo interpretar estas actitudes, estas llamadas a la relación contra los principios mismos de la socialización, que no han dejado de animar la vida del grupo? Pueden evocarse varias líneas de análisis. Una de ellas, la más “automática” para un sociólogo, consiste en ver allí la expresión de una cultura obrera compartida entre un deseo de participación social, la llamada de los principios republicanos y la defensa de una comunidad apuntalada sobre la familia: mientras que los hombres encarnan la primera orientación, las mujeres portan la segunda.

16. No olvidemos que la acusación de violencia es reversible, porque los docentes reprochan de buena a los padres que doblan el castigo. “Están asustados los chicos, están cagados de miedo.” Entonces el maestro ya no castiga o lo hace discretamente.

Ciertos trabajos sobre la cultura obrera pueden dar peso a esta interpretación.<sup>17</sup> Sin rechazarla totalmente, hay que preguntarse por qué se mantiene un conjunto de actitudes que arrastra una ambivalencia tan grande con respecto a la escuela, siendo más un factor de inadaptación que un modo de ajuste. En el mismo hilo de razonamiento, pueden leerse estas orientaciones como las manifestaciones de los roles masculinos y femeninos: a los primeros remite la identificación con los valores, a los segundos la identificación con las relaciones. Así las mujeres resultan más “modernas” que los hombres, más abiertas a la cultura psicológica de masas que los hombres.<sup>18</sup> Sin duda es aceptable una parte de esta explicación, lo cierto es que, en su defensa de la relación y del jardín secreto de los niños, las mujeres evocan también su propia autonomía y sus propias aspiraciones frente a una “comunidad” y a valores “masculinos”. Es lo que fuertemente sugieren las entrevistas individuales con estas mujeres.

Pero no es en estos tipos de razonamiento donde se reconocen mejor los miembros del grupo. El deseo de protección del niño en la escuela se inscribe en la voluntad de defender, a través de él, su propia imagen.<sup>19</sup> Ahora bien, ésta es discutida y amenazada por los juicios escolares, y por esta razón el tema de la violencia toma un lugar tan fundamental, mientras que las violencias reales denunciadas son raras, en todo caso no más numerosas que en las familias. Durante el encuentro con la psicóloga escolar, el grupo desarrolla la larga historia de los sufrimientos engendrados por las dificultades de los niños: “Tomaron a mi nena por loca... Tenía miedo de que me juzgaran en relación a mi chiquita: ¡porque ella es así, es injusto!”. La

17. Véase especialmente R. Hoggart, *La Culture du pauvre*, París, Ed. de Minuit, 1970; J.-P. Terrail, *op. cit.*; y sobre todo O. Schwartz, *Le Monde privé des ouvriers*, París, PUF, 1990.

18. Es lo que pueden enseñarnos los trabajos de sociología de la familia: F. de Singly, *Fortune et Infortune de la femme mariée*, cit. En el caso de familias obreras y del llamado de las mujeres a la felicidad privada contra el orden comunitario, véase F. Dubet, *La Galère*, París, Fayard, 1987.

19. Como lo subraya F. Godard, en las sociedades de Welfare State que aseguran una relativa igualdad “formal” ante la educación, los resultados escolares son la prueba del valor de los padres (*La Famille, affaire de générations*, París, PUF, 1992).



escuela, a veces reforzada por el aparato de los psicólogos y de los médicos, transforma a los padres en culpables: “He llorado de culpabilidad”. “El fracaso de los chicos, es como una etiqueta, como el sida.” “Yo quisiera que le encuentren una enfermedad mental de verdad, algo que uno sepa qué tiene.” Ahora bien, al mismo tiempo que la escuela pone a prueba el valor de las familias y de los individuos, no dice verdaderamente las cosas y coloca a los parientes en una situación de angustia e incertidumbre insoportables. Ésta es la verdadera violencia de la escuela, aquella de la cual los padres quieren protegerse y proteger a sus hijos. Y los miembros del grupo lo confiesan, exponen su miedo con tanto más coraje cuanto que reconocen que no tienen bastantes medios para resistir. Entonces la imagen de las “malas familias”, las que rechazan las relaciones con los maestros, se transforma a los ojos del grupo. Ya no son padres indiferentes, sino gente que tiene miedo de las puestas en cuestión del fracaso, que se preservan del juicio escolar: “Si los padres no asisten a las reuniones, es porque tienen miedo”. Además los maestros lo saben bien, cuando deploran no encontrar nunca a los padres de los chicos con dificultades. Pero, contrariamente a lo que afirman a menudo, no es porque esos encuentros no se hayan realizado que los niños tuvieran dificultades. Es porque tienen dificultades que los encuentros son imposibles.

El llamado sujeto individual autónomo y “expandido” que está en el corazón de la modernidad, aunque sea obrera, choca con las lógicas de selección y de exclusión, con la mecánica de los juicios escolares. Una vez que este análisis es asumido por el grupo, todos los padres hablan de sus propios “traumatismos” escolares. La imagen encantada de la escuela republicana deja lugar a recuerdos más amargos. Jean-Pierre, que hubiera querido ser docente pero que fracasó en el concurso, confiesa “que se dejó joder desde quince, veinte años atrás”. Aquí, una vez más, las imágenes de violencia arrastran: “De la primaria no tengo buenos recuerdos, era un alumno mediocre. Pero resulta que provenía de un medio muy desfavorecido y que, en esas

clases, estaba el hijo del cana, el patrón de mi padre... La misma maestra era mujer de un notable. Es verdad que siempre sentí, y era real, que había algo con esos chicos, además nosotros éramos los desechos y hacíamos lo que podíamos. A mí me dieron palmadas en el traste descubierto delante de todo el mundo, y por tonterías. Siempre me acordaré... Uno se queda encerrado en sí y después hace lo que puede. El maestro era la ley y punto". Los que detestaban a un docente notable dicen ahora que "a los profes los hicimos caer de su pedestal y eso no está mal". Al mismo tiempo que la escuela es valorada como aparato de socialización, es rechazada en cuanto que puede destruir al sujeto individual: "Tengo demasiados malos recuerdos de mi infancia y de las injusticias de los maestros en relación con los chicos. Ni siquiera teníamos tiempo de hacer los deberes, de descansar cuando llegabas, y recibías una reprimenda de tu madre o tu padre si llegabas demasiado tarde". Jacky, que se vanagloriaba tan fácilmente de sus cualidades de alumno, confiesa: "Los padres se reencuentran también con lo que ellos recibieron durante su infancia en la escuela".

Las actitudes de los padres de los medios populares con respecto a la escuela, son atravesadas por una ambivalencia y una tensión esenciales. Por un lado, existe el reconocimiento de la legitimidad de la escuela y de sus capacidades de socialización. Por otro, la escuela aparece como una amenaza para los chicos e, inclusive, para las familias. Éstas son ambiguas y están desorientadas.<sup>20</sup> No logran encontrar fácilmente la distancia adecuada y el buen tono, hacen demasiado o no lo bastante y, más a menudo aún, pueden poner a los niños frente a exhortaciones paradójicas puesto que deben obedecer al maestro mientras se le resisten. Pero se ve bien cómo el grupo desea a la vez la apertura y el cierre de la escuela, el mantenimiento de las tradiciones y el desarrollo de pedagogías más abiertas, de relaciones

20. Bajo otra forma, esta ambivalencia ya ha sido subrayada por R. Sirota, *L'École primaire au quotidien*, cit., y por J.B. de Quieroz, *La Désorientation Scolaire*, París, Université de Paris VIII, 1981.

neutras y de vínculos más personales... La relación entre la escuela y los padres de las clases populares está dominada por todas estas tensiones, estos procesos y estas imprecaciones más o menos explícitas: “Los padres tienen miedo de oírse decir cosas desagradables... Los docentes tienen miedo de perder su identidad, su oficio, de poner en discusión su tacto, su buen tino”. Las cosas no tienen muchas probabilidades de arreglarse, salvo en el caso de que la escuela se esfuerce realmente por aceptar a los padres tal como son y no tal como deberían ser.<sup>21</sup> Esto es lo que significa la llamada constante a la comunicación entre la escuela y las familias.

### *La “expansión” al servicio del éxito*

Mientras que en las clases populares la valoración de la infancia crea una tensión con la escuela, las clases medias no dejan de afirmar la unidad entre la expansión personal y las calificaciones. La concepción de la educación de las clases medias está mediatizada por la presencia de una fuerte cultura psicopedagógica, que establece un acuerdo entre la necesidad de realización del niño y su éxito escolar.<sup>22</sup> En verdad, el objetivo educativo del grupo apunta a doblar la oposición susceptible de establecerse entre estas dos orientaciones.<sup>23</sup> El discurso sobre el niño y la concepción de la persona a la que él moviliza sirven a este objetivo. Por eso la extensión de esta cultura psicoterapéutica no es superficial y marginal. Sea cual fuere su valor

21. Entendámonos bien: esta armonía podría afectar a la experiencia de los padres, pero nada indica que las calificaciones de los alumnos sean acrecentadas.

22. La presencia de la cultura “psi” en las capas medias ha sido fuertemente denunciada en los años sesenta en los Estados Unidos, véase J.R. Seely, “The Americanization of Inconscient”, en H.M. Ruitenbeek (ed.), *Psychoanalysis and Social Science*, Nueva York, Dutton E. P. & Co, 1962. Para una presentación de esta “cultura psicológica” en Francia, véase R. Castel, *La Gestion des risques*, París, Minuit, 1981, sobre todo el cap. IV.

23. Y cualquiera que sea la manera de concebir esta oposición: sea la tensión entre los vínculos “feudales”, de “sangre” en el seno de la familia, y los vínculos “racionales” en la esfera pública (véase M. Horheimer, “La familia y el autoritarismo”, en E. Fromm, *La familia*, Barcelona, Península, 1970), o bien las contradicciones entre las diferentes esferas de la sociedad (véase D. Bell, *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, cit.).

científico, es una verdadera manera de concebir la educación. Este proyecto educativo gira alrededor de la viva conciencia del fin de los modelos a imitar; está enteramente vuelto hacia una flexibilidad creciente relativa a las “técnicas” y a los “estadios” de la formación de la personalidad. Mientras los métodos de transmisión de valores y saberes son cada vez más “conscientes”, los ideales morales de la formación del sujeto se tornan cada vez más opacos. El objetivo de los padres es menos realizar un modelo humano, que asegurarse sobre las competencias del niño con relación a los otros y al saber. El lenguaje psicológico desempeña aquí un doble rol: permite asentar el sentimiento de dominio educativo, y expresa el deseo de expansión personal.

El proceso educativo es considerado entonces como una sucesión ininterrumpida de pequeños gestos y de pequeñas observaciones. En esta alerta permanente, “ningún síntoma declarado, ningún pequeño malestar” escapan de la búsqueda constante de informaciones. El “oficio de padre” es indisociable, en las capas medias, de esa curiosidad intelectual, de una investigación del saber sobre el niño y sobre el sistema educativo, a fin de maximizar su éxito. Algunos obtienen sus informaciones “de la tele”, otros retienen referencias de los artículos o de las conversaciones amistosas, otros confían más en un libro, como por ejemplo *Tout se joue avant six ans*, “un clásico todavía fiable”... Los padres se convierten en “padres profesionales” que movilizan recursos y saberes para educar bien a sus hijos. En ellos es donde uno encuentra muy a menudo imágenes normativas y normalizadas del niño, de las cuales uno puede fiarse, a fin de “saber” y de “tranquilizarse” acerca de la normalidad de su hijo. Esta disposición tiene una faz más sombría: “Si descubro que el niño no responde a lo que acabo de leer, sobreviene la angustia...”.

En efecto, se supone que la psicología llena lagunas, que da sus recetas allí donde el “instinto” falta y donde las certezas desfallecen. Recurrir a la psicología se convierte en un lenguaje natural del grupo de investigación: “La escuela elemental es psicológicamente el período de latencia”. “Hay psiquiatras que son

extremadamente severos, que dicen que en los tres primeros días, si la madre no supo mirar a su hijo, todo ha terminado, hay como para desalentarse"... Todo lo que se pierde en espontaneidad y en tradición, debe ganarse en reflexibilidad sabia, y por eso el descubrimiento de la opacidad del niño es tan doloroso. Pero al mismo tiempo, los padres exhiben competencias comparables, léase superiores, a las de los maestros, y construyen así una fuerte legitimidad en sus relaciones con la escuela. Estamos lo más lejos posible del "zapatero a tus zapatos" del dicho popular.

La experiencia de los padres no puede dissociarse de la culpabilidad. Mientras que el grupo obrero acusa de buena gana a la escuela de todos los "bloqueos", los padres del grupo de clases medias asumen la total responsabilidad de lo que les pasa a los chicos. Tanto en el buen sentido como en el malo. Por eso, si el recurrir al lenguaje psicológico es gratificante en sí mismo, la ayuda psicológica es dolorosa: "Cuando uno va a ver al psicólogo es un fracaso de los padres: uno ha sido alcanzado y herido en alguna parte". "En las primeras entrevistas presentas la situación, presentas a tu chico..." Después, muy rápido, todo cae sobre los padres y eso aumenta nuestra culpabilidad. Es horrible.<sup>24</sup> Es en ese momento cuando la ilusión del dominio se "rompe", uno está obligado a expresar su confusión y su decepción.

Estos elementos están lejos de ser anecdóticos. Una de las dos vertientes mayores del proyecto educativo de las capas medias, pasa por el saber psicológico, por una cierta técnica de reflexibilidad personal, por una cultura "terapéutica" que apunta a vincular la organización del yo y las exigencias del trabajo.<sup>25</sup> Este modelo educativo, desprovisto de contenidos inalterables, contiene dos posibilidades virtuales. Una, la utopía

24. Para una lectura sociológica de los malestares grabados en la estructura misma de la entrevista psicoanalítica, véase E. Gellner, *La Ruse de la raison*, París, PUF, 1991.

25. Para una buena presentación de las dos vertientes del individualismo contemporáneo, el "manager" y el "terapeuta", véase R. Bellah y otr., *Habits of the Heart*, Berkeley, University of California Press, 1985.

mayor, es la voluntad de subordinar la persona al éxito, de poner la preocupación por sí mismo y el deseo de expansión al servicio de una carrera escolar o profesional. La otra conlleva el peligro inscrito en el corazón del proyecto mismo, con el riesgo de una reducción y de un encerramiento en un “formalismo” psicológico refinado.

La atrofia de las antiguas tradiciones y la erosión de los antiguos modelos de hombre, dejan menos lugar a un nuevo modelo que al conjunto de prescripciones tanto más creíbles cuanto que están certificadas por expertos. A falta de ser un modelo educativo, el conjunto de preceptos procura una inteligente relación formal (no porque las buenas maneras estén codificadas en fórmulas), permitiendo controlar las interacciones cotidianas.<sup>26</sup> Una sociabilidad sobre la cual planea una permanente sospecha: la autenticidad reivindicada y apuntada puede siempre no ser, en el fondo, sino una “honesta disimulación”, como lo revelarán las separaciones escolares entre las exigencias del triunfo y las aspiraciones a la expansión personal. La expansión del niño es a la vez un ideal y un recurso al servicio del verdadero ideal, presentado como objetivo secundario: el éxito escolar. Es necesario que la felicidad subjetiva participe de un comportamiento exterior aprovechable. Y es la escuela quien sanciona esta adecuación, mientras que el grupo popular admite de entrada la tensión entre los dos términos.

Por eso el lugar mismo del niño en este modelo permanece, pese a todas las apariencias, tan incierto. Los esfuerzos teóricos para comprender el mundo del niño están, en el fondo, atravesados por el postulado de una homología estricta entre el mundo de los niños y las expectativas sociales de los adultos. Ciertamente, esta exigencia está relativamente atenuada en la escuela primaria, aunque los padres sepan que las verdaderas

26. Este tipo de sociabilidad ha sido particularmente puesto en evidencia por los autores estadounidenses que se dedicaron a las clases medias. Véase entre otros: D. Riesman, *La Foule solitaire*, cit.; más recientemente, C. Lasch, *Le Complex de Narcisse*, París, R. Laffont, 1980; y por supuesto casi la totalidad de la obra de E. Goffman que puede ser interpretada, hasta cierto punto, como un tratado –a la vez descriptivo y normativo– de las técnicas expresivas para lograr una interacción.

apuestas escolares se inician ya entonces. Desde la escuela primaria, la expresividad del niño se moviliza al servicio de un éxito social. Se inscriben sobre el niño las mismas presiones sociales de los adultos: “Tengo la impresión de administrar esa dicotomía mejor en el nivel personal que en el de mis hijos. Yo también tengo ganas de triunfar profesionalmente, y al fin y al cabo tengo ganas de equilibrar todo y de pensar en mi propia expansión. Tengo ganas de decirles a los chicos: bueno, vayan a la escuela, qué nos importa, aprovechen, es cuestión de iniciar el camino y después vamos a vivir... Por otro lado hay que trabajar, hay que estudiar matemáticas...”. Más o menos dominado, siempre hay un pasaje entre la felicidad y el éxito. Es así como la “buena escuela”, si se define en un primer tiempo como “un medio donde el niño se siente más o menos bien”, se transforma, en un segundo tiempo, en aquella donde “un niño no sufre”, para aparecer abiertamente como “una escuela donde se expanden bien y andan bien también”.

La jerarquía de las orientaciones del grupo de clases medias es clara. A la escasa preocupación por la función socializadora de la escuela –puesto que sus hijos son “bien educados” en familia–, se añade una inquietud manifiestamente mayor en lo que concierne a la “expansión” del niño. Al menos, esta última no adquiere toda su significación sino ligada, y subordinada, a las exigencias del triunfo escolar.

## Competencia y resultados

### *Un espacio estratégico limitado*

Si debiéramos retener sólo un elemento de la comparación del grupo de padres de clases medias con el de clases populares, es sin duda en el registro del uso estratégico de la escuela donde deberíamos buscar. No sólo el grupo popular jamás introdujo

espontáneamente este tema en sus debates, sino que además siempre ha rechazado considerar a la escuela primaria, y luego al colegio, bajo el ángulo de una competencia donde los niños y sus familias son todos potencialmente rivales. Desde este punto de vista, es torpe afirmar que los padres obreros tienen una relación instrumental con la escuela, cuando la verdadera capacidad y el verdadero deseo de instrumentalizar la escuela pertenecen a las clases medias.<sup>27</sup> Nos adherimos aquí a la afirmación de P. Bourdieu, J.-C. Passeron y otros numerosos sociólogos, según la cual el nivel de aspiración de las clases populares queda incluido sobre sus oportunidades objetivas de movilidad social.<sup>28</sup>

“Pido que el maestro lo ponga en el nivel donde debe estar al terminar el CEI.” Los niños deben de tener una escolaridad normal, no ser abandonados en el camino. Pero no es necesario que corran siempre a la cabeza y obtengan ventajas decisivas, como el paso anticipado en una clase: “Yo prefiero que él vaya despacio al principio pero seguro, y que esté bien”. “No hay que quemar etapas... Tiene bastante tiempo.” La clase es juzgada en función de su ambiente más que por su nivel. En lo que concierne al colegio, los padres optan por las clases heterogéneas, las que no institucionalizan las separaciones.

Mientras la competencia y la rivalidad organizan duramente la vida económico-social, importa que la escuela sea preservada: “Me parece que a los 8, 10 años, la competencia es algo horrible... Ya tendrán tiempo a los 20, 25 años”. La distribución aleatoria de los dones y los talentos, del coraje y del gusto por el trabajo deben decidir la carrera escolar: “Los míos toman lo que pueden tomar”. “A un chico que va a saltar un metro cin-

27. Al establecer los límites de representatividad de nuestra población discutimos la afirmación de R. Sirota (*L'École primaire au quotidien*, cit.), según la cual los obreros tienen una concepción fundamental-instrumental de la escuela. Uno puede preguntarse si esta proposición no procede de un efecto de óptica, motivado por el gran dominio del vocabulario psicológico entre las clases medias.

28. R. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction*, París, Ed. de Minuit, 1970.



cuenta, no se le puede pedir que salte un metro ochenta.” Lo esencial es que el alumno se sitúe en el “buen nivel medio”. De todos modos, aunque los resultados escolares son importantes, yo considero que la competitividad es asquerosa, que cada uno debe tener su ritmo”. El docente, mucho más que los padres, debe señalar las capacidades escolares de los niños: “Al maestro le corresponde decir: no es un superdotado, pero con todo vale más que los otros”. De tal modo, en tanto que los alumnos “siguen”, los padres deben estar satisfechos pues, menos que el deseo de éxito, los empuja el temor a la exclusión y al fracaso precoz.

Por supuesto, los padres no ignoran lo que está en juego en la escuela: “Yo le digo a mi hijo, en quinto te plantas; si quieres que te den órdenes no te plantas nada, pero es mejor que seas tú quien dé órdenes a otro”. Pero está claro, al mismo tiempo, que “los diplomas no valen nada”. “Los diplomas son para rellenar la cabeza con estopa, hay que conocer a tu propio chico, saber de qué es capaz y saber lo que vale en la vida.” Salvo si manifiestan talentos excepcionales y reconocidos por la escuela, los niños tendrán un oficio: “Existen buenos oficios y un obrero no es más estúpido que otro”. Así, la gente desea lo que piensa que podrá obtener y el grupo se retracta ante las cuestiones relativas a los usos estratégicos y “utilitarios” de la escuela. Solamente Mireille ha puesto a sus hijos en una escuela privada, pero nunca evoca la búsqueda de mejores logros; desea que sus chicos escapen del medio “desvergonzado” de la escuela del barrio y asistan a un establecimiento sin hijos de inmigrantes, “sin etnias y sin razas”. El grupo se lo reprocha amargamente.

No es muy discutible que esta ausencia de ambición pueda aparecer como una forma de prudencia más o menos obligada, de autolimitación anticipando las carreras escolares más inverosímiles. Hasta se puede ver en ella una astucia de la razón, mediante la cual las clases populares fabrican su propio destino. En este grupo de padres, el rechazo de la competencia escolar participa de una negativa a la “traición”, como si se

abandonara el navío “empujando” demasiado a sus hijos. ¿Pero cómo no ver también allí una forma más directa de dominación social, dando a la experiencia de estos padres una dimensión a veces trágica? En efecto, estos padres de alumnos “conscientes y organizados” creen en los valores fundamentales de la escuela republicana, defienden a sus niños con uñas y dientes y, al mismo tiempo, parecen ignorarlo todo sobre las reglas escondidas del sistema, el peso de las repeticiones y de los años adelantados, de los mecanismos de la orientación, de los valores relativos de las diversas lenguas vivas... En pocas palabras, otorgan confianza a los discursos oficiales que la escuela produce sobre sí misma, y que los devuelven a su propia incapacidad. Estos padres se sienten impotentes frente a una maquinaria que no revela sus mecanismos secretos salvo a las clases medias. Y es un consejero de educación invitado al grupo, muy solicitado, por no decir presionado por los sociólogos, quien entrega las mil pequeñas ventajas que le confiere su estatuto, cuando se trata de orientar la escolaridad de los niños. Dicho de otro modo, más allá de las orientaciones culturales y sociales de las clases populares, es imposible dejar de pensar que el “mercado” escolar está al servicio de las clases medias, mientras las clases populares se adhieren a los valores de integración que la escuela ostenta.

### *Los padres y la carrera de los hijos*

Para los padres de las clases medias, la escuela está al servicio de un proyecto de logro social. El objetivo bien parece ser el “culto de los resultados”, objetivo confesable a través del orgullo de seguir cotidianamente el trabajo del niño, menos confesable cuando las exigencias de éxito someten a los escolares a presiones demasiado fuertes. Contrariamente al grupo popular que rechazaba hablar de las estrategias de construcción de carreras escolares de los niños, el grupo de clases medias ha abordado espontáneamente este tema a propósito de la elec-

ción del establecimiento escolar:<sup>29</sup> “Con relación a la elección de escuela, hay que saber que es necesario elegir una según su reputación o su método, o si hay que dejar que juegue el azar... Ésta es una pregunta que siempre me he formulado, que ha dado lugar a discusiones siempre agitadas con amigos que tenían elecciones siempre diferentes... Como padres, es la primera cuestión que uno se plantea”. Las elecciones y los criterios selectivos son inciertos, yendo de la proximidad (cuando la homogeneidad social de una escuela lo permite) hasta la inscripción en el colegio privado, pasando por pedidos de derogación. La “reputación” de la escuela está además fuertemente identificada con el número de niños inmigrados, o provenientes de la inmigración, y escolarizados en un establecimiento: esta tasa, o más aún su representación, confederá todas las dimensiones “negativas” de la escuela. Pese a las denegaciones usuales y las fórmulas gastadas, la frase carece de ambigüedad: “Es verdad que la escuela del otro lado, allí, no tiene una reputación muy buena. Me parece penoso porque en alguna parte... ¡Uno conoce tanto los argumentos! Es verdad que se trata de un barrio popular, con tendencia magrebí, extranjera, con pequeños medios, todo vinculado evidentemente al hábitat...”. Otras veces los criterios evocados son de naturaleza pedagógica: “La relación entre el niño y el docente, para mí debe ser privilegiada en una buena escuela. Si advierto un docente que no me satisface para nada, cambio de escuela”. Pero también aquí los criterios de eficacia terminan por primar sobre los criterios educativos. “Uno es capaz, viendo al maestro, de elegir”, sobre todo cuando privilegia, sin ambivalencia, la expresión de los niños, y cuando ostenta además un aspecto extraño. Los padres se organizan y hacen oír sus voces: “La gente toleraba como mucho un año con ese docente; pero no hubiera tolerado que su hijo fuera con él dos años seguidos. Entonces los padres no

29. Véase R. Baillon, *Los Consummateurs d'école*, cit., y *La Bonne école*, París, Hatier, 1991; C. Langouet y A. Léger, *Public ou Privé? Trajectoires et réussites scolaires*, París, Publidix-Ed. de l'Espace européen, 1991.

lo aguantaron. No es porque él sea malo, es más bien... El día del inicio de clases tenía una facha... Todas las mujeres tenían ganas de comprarle una plancha. El otro día se disfrazó de hombre de las cavernas. Era extraordinario, le quedaba de maravilla...". "No sólo tiene cola de caballo, sino que sucede que le da menos importancia a las matemáticas y al francés que a la técnica, a la naturaleza, a irse a pasear..." Este tipo de docente produce una verdadera molestia porque "tiene muy buen contacto con los chicos" pero uno siente "temores sobre los resultados escolares". Tensión más discursiva que práctica porque la solución está siempre, y para todos, claramente establecida.

La escuela debe construir las bases del futuro éxito social. Los resultados escolares garantizarán la "posibilidad de elección", la "libertad"; los diplomas significan "poder elegir". La inversión escolar termina por quedar tan profundamente interiorizada por los niños que "hay que convencerlos de salir a esquiar, tanto es el miedo que tienen de que les haga reproches la maestra...". Pero si aún se pueden "desdramatizar" las puestas a prueba de la escuela primaria, es porque "la verdadera elección, los verdaderos estudios comienzan con el bachillerato, allí es donde se ve que los chicos toman una orientación, hacen su elección". Además lo que se anuncia es claramente la evidencia del recorrido escolar: "Para mí es normal llegar al bachillerato, si no fuera así sería un fracaso".

La "elección" del establecimiento y del maestro no son sino un primer aspecto del uso racional de la escuela. El manejo de los padres de las clases medias se revela mucho más fino. Conciérne al conocimiento de las ramificaciones.<sup>30</sup> "En ciertas opciones, como griego y latín, encontramos a los chicos de cierto medio; una especie de selección no natural pero, al contrario, con elecciones muy precisas de personas que quieren que sus hijos se encuentren en el mismo universo." Los cursos par-

30. Para un contraste conmovedor, véase la ignorancia de la que dan prueba los padres del medio popular: en J.-F. Payet, *Colleges de banlieue*, París, Méridiens-Klincksieck, 1995.

ticulares pueden ayudar en los casos tangentes. También es posible contar con una toma de la palabra en el interior de la escuela, a través de las asociaciones de padres de alumnos.<sup>31</sup> En caso de dificultades más serias, el cambio de escuela es siempre posible: “Para mí, ponerlo en el colegio privado fue una elección por defecto. Pero si elegí eso es porque tenía un hijo con dificultades que no iba bien orientado hacia una elección que no me convenía... Entonces busqué una escuela paralela que podía, sin gastar mucho, convenirle a mi hijo”. Pese a la proximidad social y cultural tan a menudo evocada entre los docentes y las familias, los padres de clases medias sólo manifiestan débilmente –al contrario del grupo popular– un sentimiento de “lealtad” ante la escuela republicana. El derecho de usar estratégicamente de la escuela es más fuerte que el apego a la institución.

Pero es en la continuidad cotidiana del trabajo de los niños, donde el rol de *managers* de los padres es más evidente. Es aquí donde, para ellos, se crea la ventaja decisiva: “Bueno, cuando ella vuelve hablamos un poco, hacemos otra cosa durante un ratito. Después uno pregunta: ¿los deberes? Uno mira, pese a todo. También es el momento en que, como padres, una rehace toda la jornada”. Los padres hasta pueden repartirse las materias según sus capacidades: “Yo estoy especializada en historia y geografía, mi marido en matemáticas”. Poco importa la manera en que se opera el control, a menudo es de modo “contractual”. Lo importante es que sea mantenido: “Hay días en que digo: ¿has hecho tus deberes? Y no controlo. Por el momento anda bien”. “Hasta el CMI uno tenía tendencia a sentarse con él, uno sabía lo que le decía: ¿hiciste tus deberes? Él respondía sí... Este año ha sido un gran cambio: él se ha hecho cargo de sus deberes. ¿Los hiciste? OK. Uno mira su portafolio para ver si los deberes suponen una participación activa de los padres.” En efecto, cualquiera que

31. Acerca de esta sobrerrepresentación de capas medias en las asociaciones de padres de alumnos, véase N. Bouvier, J. Breton y B. Belmont, “Les familles et l'école”, en *Ouvertures: l'école, la crèche, les familles*, París, L'Harmattan, INRP, 1984.

sea la configuración familiar específica.<sup>32</sup> Existe una verdadera conciencia de la necesidad de una movilización familiar a fin de asegurar la transmisión de una herencia cultural.<sup>33</sup> Ciertamente, se puede hablar de una elevación general de las expectativas parentales en materia de escolarización,<sup>34</sup> pero es en las capas medias –más aún que en las clases superiores– donde la escuela está fuertemente integrada en una estrategia de reproducción social.<sup>35</sup> “Los niños no pueden arreglarse solos. Tienen por lo menos que hacer algunas investigaciones, y si en el medio familiar no hay documentos para hacerlo es necesario ir un poco más allá. Yo sé muy bien que tengo que ir a menudo a la biblioteca a buscar fotocopias...” “En sexto le pidieron cosas que a veces me parecieron bastante difíciles. Fue necesario que fuéramos los dos al lugar de los libros para ver qué había, estaba *Le Larousse encyclopédique*, era necesario sacar algunos documentos... Me pregunté si todo el mundo podía ayudar así a su hijo.”<sup>36</sup>

Esta actividad intensa es acompañada a veces por la denuncia del exceso de trabajo pedido a los niños: “El problema es que la jornada resulta muy pesada para el niño. Tienen una pila de deberes. ¿Cuándo pueden jugar? ¿Cuándo tienen un momento para ellos?”. Al menos queda la constatación, tanto más cuanto que los discursos de los padres y de los maestros proceden de un juego de denuncias mutuas. Para muchos

32. Según R. Establet, la mejor configuración es aquella donde la continuidad de la escolaridad de los niños es efectuada por la mujer de ejecutivo, que ha hecho estudios superiores, en el hogar (véase *L'école est elle rentable?* cit.). La inversión en escolaridad de las mujeres de nivel social elevado es además más acentuada que las del medio popular (véase A. Henriot-Van Zanten y J. Migeot-Alvarado, “Socialization familiare et investissement scolaire. Au croisement d'une sociologie de la famille et d'une sociologie de l'école”, en *L'Année sociologique*, 1994, núm. 44).

33. Este proceso puede tener lugar fuera de las clases medias, como lo ha demostrado el trabajo de Z. Zéroulou sobre el éxito de los hijos de inmigrantes: “La réussite scolaire des enfants d'Immigrés”, en *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.

34. B. Charlot, *L'École en mutation*, Paris, Payot, 1987.

35. P. Bordieu, L. Boltanski, M. de Saint-Martin, “Les stratégies de reconversion”. en *Information sur les sciences sociales*, 12, 1973, págs. 61-113.

36. Para un estudio exhaustivo de la implicación obligada de los padres en la escolaridad de sus hijos, véase P. Perrenoud, “Ce que l'école fait aux familles: inventaire”, en C. Montandon y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, cit. págs. 77-143.

padres –pero no todos– los niños tienen demasiados deberes o actividades escolares: “En la escuela no tienen un minuto para ellos. Empiezan a las 9 de la mañana hasta las 17, además tienen los deberes por la noche”. Pero para muchos docentes los niños están sobrecargados de actividades extra-escolares: “Hay chicos que no tienen un minuto libre, un minuto para soñar. Tienen su empleo del tiempo cronometrado, hay que ocupar su tiempo a golpes de actividades”. Pero nadie parece dispuesto a reducir “su” carga de trabajo sobre los niños. Para todos se trata siempre, y en todas partes, de “ocupar útilmente el tiempo de los niños”. Y la preocupación parental triunfa cuando los gustos del niño realizan “espontáneamente” las expectativas de los padres: “Elegir la natación lo hicimos entre ambas, porque le gustaba mucho, esto está claro. Se lo digo honestamente. Al contrario, la mayor quiso hacer teatro. Hizo teatro. Y después Claire quiso hacer piano. Hizo piano”.

La continuidad de la escolaridad de los niños se prolonga naturalmente por una continuidad del trabajo de los maestros. Los padres del grupo no desdeñan el conocimiento de los programas: “A comienzos de año hay un encuentro con el maestro, que da las grandes líneas del programa. Después hay controles continuos, puntuales...”. Se compara la progresión de los cursos entre las diversas clases y los resultados del propio hijo con los de otros alumnos. A diferencia de los padres de medios populares, cuyo vínculo con la escuela está marcado por recuerdos ambivalentes y a menudo difíciles del propio pasado escolar, los padres del grupo de clases medias –la mayoría ha seguido estudios superiores– tienen, en conjunto, “un buen recuerdo de la escuela primaria”. No obstante las anécdotas evocadas son a menudo idénticas a las del grupo popular: “Me acuerdo de un director que nos golpeaba con su gran regla de madera... Era algo cotidiano. ¡Tus dedos! Si sacabas los dedos antes de que golpeará... ¡recibías dos golpes! Uno sabía que le haría daño, pero no había que apartar la mano”. “Nos arrancaba los cabellos cuando cruzábamos la clase. Era una violencia física. ¡Los tizazos que nos lanzaba!” “Nos hacían arrodillar

sobre granos de maíz.” Pero el recuerdo doloroso no afecta a la imagen de una escolaridad positiva, como si el fracaso o el éxito pudieran, solos, dar sentido a ese pasado.

Aunque son los resultados lo que se sacrifica mucho, a menudo esto no sucede sin mala conciencia. Sobre todo cuando los intereses individuales van al encuentro de las aspiraciones colectivas. Los individuos no ignoran sus privilegios y ventajas, ni los mecanismos generales de un sistema del cual las víctimas son otros. Y como los otros son niños, las consecuencias de esas elecciones racionales no son aceptadas con la conciencia tranquila. Es el caso de las elecciones segregativas escolares, practicadas también por varios docentes del sector público. Los pedidos de derogaciones escolares, la elección de redes donde la inscripción en el colegio privado implican un proceso y consecuencias colectivas, percibidas por los mismos actores, no aparecen –ilejos de eso!– como deseables.<sup>37</sup> Se desprende entonces un sentimiento de impotencia frente al peso de las consecuencias sociales provocadas por esas estrategias racionales: “Se puede ser consciente cada vez más de que la escuela excluya... Pero no sé cómo podemos actuar nosotros, sino diciendo: demos la oportunidad al máximo de personas para volver a la escuela y quedarse”. Estos tibios estados de ánimo conducen a percibir la escuela como “una gran máquina” en la cual las elecciones de los individuos sólo responden al “deseo de no marginar a nuestros hijos en relación con un sistema”. A término, es el ideal de compatibilidad de la razón humanitaria y de la razón instrumental lo que resulta pisoteado.<sup>38</sup> “A nivel individual uno puede defender los argumentos diciendo que la escuela es inigualitaria, a nivel colectivo se hace a la inversa. Se defienden ideas a nivel colectivo diciendo: para mí la escuela es repugnante, pero a nivel individual hacemos lo mismo que los demás.”

37. Buen ejemplo de un efecto perverso a la vez anticipado y reprobado por los individuos.

38. Véase F. de Singly: “L’homme dual”, en *Le Debat*, núm. 61, septiembre-octubre de 1990.



El método comparativo acentúa necesariamente las diferencias, sobre todo cuando descansa sobre dos casos extremadamente contrastados. Las actitudes de los padres con respecto a la escuela, no se reducen por cierto a las dos figuras que acabamos de presentar. No obstante, pueden subrayarse algunas líneas de fuerza y es posible pensar que desbordan los dos casos propuestos aquí.

La jerarquía de las “funciones” atribuidas a la escuela, la de las demandas escolares, no es la misma en los dos grupos. Cuanto más cerca estamos del polo popular, más fuerte es la demanda de integración, más se tiende a una representación “republicana” de la escuela como agente de acceso a la universal y gran sociedad; la escuela debe arrancar los particularismos más que reducir las desigualdades.<sup>39</sup> Las clases medias tienden más a pensar que la socialización familiar basta para asegurar la integración. En ellas, la función instrumental de la escuela pesa mucho más; son las grandes beneficiarias de un aparato que saben utilizar. En este registro, los grupos populares están muy atrás, no sólo porque ajustan sus aspiraciones a sus probabilidades, sino también porque ignoran –lo más a menudo– los usos de la escuela que hacen la diferencia.

En ambos casos, las relaciones de padres y escuela no están totalmente desprovistas de tensiones y de conflictos. El grupo popular vive un conflicto importante entre el orden de los juicios escolares y el deseo de preservar la infancia, y una imagen positiva de sí. Más allá de la adhesión al discurso que la escuela produce sobre sí misma, estos padres no manejan el conflicto que los opone a la escuela, a menudo a través de su propio pasado. Evidentemente, la relación entre las clases medias y la

39. Esta concepción, de la cual daría cuenta muy bien la sociología de las clases sociales de M. Hallbwachs, es reforzada por la ya antigua investigación de R. Kaes: *Images de la culture chez les ouvriers français*, París, Cujas, 1968.

escuela es más armoniosa, pero sin embargo no excluye una tensión sorda entre las llamadas a la personalidad infantil y el deseo de asegurar la promoción de los niños, o el mantenimiento de sus posiciones sociales. En todos los casos, el fracaso de los niños aparece como mucho más insoportable.

## Los maestros de escuela

Comparada con la de los profesores, la identidad profesional de los maestros parece estable y asegurada. Sin embargo muchos elementos han cambiado: su reclutamiento social y escolar, lo confuso de su misión, la influencia creciente de otros actores sobre la educación, la declinación del peso relativo de la enseñanza primaria en el sistema educativo, y recientemente la creación del estatuto de “profesor de escuelas”... Pero estos cambios no han sacudido mucho el rol del maestro, que continúa siendo definido por una fuerte identificación del oficio y de la personalidad, en una escuela primaria percibida como institución. El corazón de la experiencia de los maestros, su núcleo estable, se encuentra en el cara a cara con los escolares. Es aquí donde la experiencia de los maestros de escuela presenta numerosos elementos de similitud con la de los alumnos. Cada uno desde su punto de vista, maestros y alumnos describen la misma relación.

### Una experiencia integrada

#### *La unidad del oficio*

Pese a los diversos cambios que han ocurrido, la escuela primaria conserva lo esencial de su fisonomía. Su “forma escolar”, siguiendo a G. Vincent, no habría conocido sino dos cambios, el primero en el siglo XVIII con el paso de la presión exterior a la interiorización de las reglas; el otro en el siglo XX, con la toma en cuenta creciente de la “expansión” del niño.<sup>1</sup> Pero otros ele-

1. G. Vincent, *L'Ecole primaire française*, cit.

mentos intervienen, como la estabilidad de los efectivos. Si la escuela maternal ha visto que el número de alumnos se duplica desde 1960, a causa de la escolarización precoz, la escuela primaria ha conocido una ligera baja vinculada a la demografía y a la reducción de la repetitividad.<sup>2</sup> Pero sólo se trata de cantidades. Mientras que frente a los colegiales el sentimiento de una opacidad de la adolescencia domina a menudo, el docente, al contrario, reivindica un profundo conocimiento del niño. Un conocimiento apoyado, como lo veremos, por el discurso psicológico, pero también por la tradición misma de la escuela primaria, que acoge desde hace largo tiempo a la totalidad de los niños. Por cierto: en el pasado la proximidad social entre docentes y escolares podía armonizar sus mutuos acuerdos y, ahora que los docentes se reclutan cada vez más entre las capas medias, se podría pensar en un divorcio con ciertos medios populares o inmigrados.<sup>3</sup> Pero estas tendencias parecen minoritarias.<sup>4</sup> Por supuesto, los más antiguos se quejan: “Ya no es como antes. Los chicos no se comportan como antes, ya no pueden escuchar durante tanto tiempo como antes”. Para otros, los chicos de los medios desfavorecidos “están tan desbordados por los problemas familiares que no están listos para el aprendizaje”. Observan el peso creciente de la disipación infantil: “Honestamente, a lo largo de una jornada tuve que hacer tanto de policía como de docente. Tengo chicos que continuamente dejan caer el lápiz: se lo comen, digo bien, se lo comen”. Pero queda el sentimiento de pertenecer a “una estructura que nos ha permitido seguir esta evolución, y en la cual estoy más cómodo que en la sociedad, donde estoy verdaderamente mal”.

A diferencia del colegio en el que la distancia social se traduce a veces por una verdadera ruptura de comunicación, en la

2. *Repères et références sur l'enseignement et la formation*, Ministère de l'Éducation Nationale, 1992.

3. A fines de los años setenta, se demostraba un estado de descontento ligado a la distancia social existente entre los docentes y los escolares de un medio popular. Véase I. Berger: *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

4. Para un estudio monográfico de las dificultades de los maestros que trabajan en “ciudades satélites”, véase Y. Careil, *Instituteurs des cités HLM*, Paris, PUF, 1994.

escuela primaria esta distancia con los escolares se ve influida por los vínculos personales. “Los alumnos que tenía en CM2 volvían de buena gana a verme para comentarme sus resultados y cómo les había ido, y tengo la impresión de que conservan lazos conmigo, como docente.” El cambio social del reclutamiento de docentes no sacude a la relación afectiva de los niños, al punto de que “vuelven a la clase como a un capullo familiar”. Todo va en la misma dirección. “Se pasa con los chicos mucho más tiempo que los docentes del secundario, entonces, por fuerza, se los conoce mejor. Y ellos nos conocen mejor también, así que no son forzosamente indiferentes, son más afectuosos...” “A veces están tan próximos que me dicen papá, a veces hasta mamá.”

El docente sigue siendo siempre, a sus propios ojos, amo de la clase. El buen maestro es ante todo aquel que mantiene su clase en orden. “Basta con entrar allí para ver cómo son los chicos, serenos, fastidiados, aburridos... y después sobreviene el orden”. Es en este cara a cara con la clase donde se construye el oficio de docente, y de esta relación se desprende la satisfacción del oficio. De modo simétrico, el juicio es muy negativo respecto de los docentes “incapaces” de mantener su clase. El maestro debe construir un orden, asegurarse del buen aspecto y los cuidados de los cuadernos, “puesto que puede haber una atmósfera general de negligencia expresándose allí”. Una docente en formación en la universidad, manifiesta su confusión ante los pizarrones de las salas en dicha universidad. “Cuando uno viene a la facultad, lo que es un poquito chocante a principios del año, es ver que los profes salen de la clase dejando todo su vocabulario en el pizarrón, y los que vienen después mezclan el suyo en el mismo lugar; resulta una especie de cosa infame y bastante chocante.” “Nosotros estamos acostumbrados al orden en el pizarrón, somos cuidadosos. El oficio trae su colección de lugares comunes: el placer de escribir en el pizarrón con la tiza preferida, la textura de la tiza y un ‘solamente las viejas tizas chirriaban’. Una maestra puede definirse entonces como una ‘obrero del saber’.”

Puesto que sobre todo frente a la clase se construye una fuerte identidad profesional, algunos afirman la superioridad de la experiencia sobre cualquier otro tipo de formación.<sup>5</sup> “La única vez que me vino una inspección y donde realmente sentí que aprendía cosas, fue cuando me tuve que enfrentar con viejos docentes... Prefiero ir a verlos antes que recibir la visita de esos consejeros pedagógicos que, en mi opinión, no dan ningún consejo válido. Es decir, son gente que sabe mucho de teoría, que conoce muchas cosas a nivel pedagógico, pero que no parece ver las realidades del terreno.” El orgullo del oficio docente está vinculado a la autonomía profesional y a la capacidad de “saber contener” a los niños. Mucho más: la relación con la clase es tan privilegiada que conduce a proteger la autonomía pedagógica contra toda mirada exterior. “Los colegas no tienen por qué intervenir y la dirección no puede intervenir. Tengo el derecho de recibir a los padres tal como yo lo entiendo. Si el director interviniera, no lo tendría en cuenta para nada, según mi criterio no tiene ninguna opinión que dar.” Esta autonomía termina por generar una especie de “misterio”: de lo que sucede en clase no se habla con nadie. Es tema tabú. “Creo que no hay escuela donde no haya sentido ganas de poner un magnetófono en la clase de un colega, para ver cómo se desempeñaba. Uno está en su propia clase y no sabe verdaderamente lo que hacen los otros.” Esto prolonga, naturalmente, el deseo de no ser visto. “La profe de adaptación vino a mi clase para observar a los chicos y se quedó dos mañanas. No me gustó porque no la conozco, no sé cuáles son sus opiniones sobre la pedagogía y entonces... es un poco como desvestirse y no saber

5. En realidad, es por el lado de la formación de los maestros donde surge la vocación relativa del oficio de maestro como más fuerte. La experiencia de las últimas décadas contrasta vivamente con lo que fue la formación tradicional en las escuelas normales primarias. A fines del siglo XIX, el alumno-maestro que llegaba a su primera clase sabía lo que debía hacer; en los años setenta del siglo XX las técnicas son menos normativas y más fluidas, tienden a producir una descentralización del sujeto permitiéndole la adquisición del saber. Para una visión socio-histórica de estas transformaciones, véase G. Laprevote, *Les Ecoles normales primaires en France, 1879-1979*, Lyon, PUL, 1894.

qué piensa el otro.” Dar la clase es como hacer teatro, y “es mucho más delicado hacer teatro ante un adulto”.<sup>6</sup>

A la fuerte regulación de las situaciones, hay que agregar además el relativo acuerdo de los docentes en cuanto a las finalidades pedagógicas. Por supuesto, hay discusiones que oponen a los que sostienen la “educación” centrada en el niño, y a los que sostienen la “educación” centrada sobre los saberes. Pero estos debates son un poco retóricos y sin pasión, a tal punto la congruencia de ambos objetivos parece darse por hecha alrededor de la misma representación del escolar.<sup>7</sup> Los miembros del grupo saben que, pese a sus diferentes sensibilidades temáticas y sus diferencias pedagógicas, los escolares no tienden a separarse en alumno y niño, inteligencia y emoción. En cuanto al modo de relación establecido con los niños, el sentido de autoridad cambia según se sostenga una relación más distante con el escolar o, al contrario, según se privilegie un lazo más afectivo.<sup>8</sup> Aquí se trata de una autoridad ligada al mismo rol. Allá se trata de la movilización de una autoridad que reposa más sobre la seducción. Pero los desacuerdos, otra vez, no conducen a la ruptura. Para los primeros, “yo llamo autoridad a funcionar con reglas muy claras”; para los segundos “tener reglas bien formuladas es buscar corresponder con la afectividad del niño, que necesita ciertas señales para formarse”. En realidad, se trata más de cuestiones de estilo que de cuestiones de principios.

6. Sobre la teatralidad del acto pedagógico, véase C. Pujade-Renaud, *Le Corps de l'enseignant dans la classe*, París, ESF, 1983, págs. 74-79; C. Pujade-Renaud y D. Zimmerman, *Les Voies non verbales de la relation pédagogique*, París, Éditions sociales, 1976, en particular el capítulo III.

7. Salvo en el caso de ciertos ZEP. véase D. Martuccelli y P. Zawaddski, “L'Espace du débat scolaire dans les ZEP”, en *Migrants-Formation*, 97, junio 1994.

8. Para Y. Careil, este estrato remite por una parte a los orígenes sociales de los docentes, y por otra a un “conflicto de generaciones”. Los docentes de edad más bien considerable, con vínculos populares y en su mayoría de sexo masculino, son los que más se ligarían con el modelo pedagógico antiguo; los más “jóvenes”, pese a su heterogeneidad, serían más sensibles a las nuevas pedagogías. (Véase Y. Careil, *Instituteurs des cités HLM*. cit., especialmente la tercera parte.)

Desde el punto de vista de los maestros, no hay verdaderas tensiones entre los dos aspectos del escolar. Al contrario, todos subrayan la fuerte dimensión afectiva del lazo pedagógico.<sup>9</sup> Una de las características mayores de la escuela primaria reside aquí en la voluntad de establecer una continuidad entre la infancia y la experiencia escolar. Al contrario de lo que sucede en el colegio –donde el adolescente es sentido como una amenaza para el orden escolar–, la escuela primaria recibe a los niños con los escolares. La relación pedagógica ha evolucionado, en el seno de la escuela primaria, de un modelo tradicional en el que la posesión del saber dispensa de la pedagogía,<sup>10</sup> a un modelo pedagógico que refuerza la mediación afectiva.<sup>11</sup> Pese a las diferencias personales y las palabras empleadas, pese a que se diga “amar” o no a los niños, está claro que el oficio exige un compromiso afectivo. “Yo no deseo amar a los chicos, digo que siento placer al hacer mi trabajo. Siento placer al estar en clase con ellos. Mantengo buenas relaciones y a veces malas, pero se sobreentiende otra cosa y creo que nuestro rol no es el de amarlos.” Pero al mismo tiempo: “si no existiera el lado afectivo, agradable y todo eso... bueno, este oficio no me gustaría demasiado. Cuando vienen a contarme sus pequeñas historias a veces es divertido, a veces se me hace un nudo en la garganta...”

Además, si la preocupación por el “niño realizado” armoniza bien con el del “niño razonable”, es porque el mismo vínculo pedagógico se ve influido por la afectividad. Las dimensiones afectivas y cognoscitivas del oficio se refuerzan mutuamente. Si se explican cosas a los chicos, es porque son tomados

9. Para esta omnipresencia del niño en la autopercepción del oficio por los maestros, véase M. Kherroubi y M.-F. Grosperon, “Métier de instituteur et enfant-client”, en A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance y R. Sirota (ed.) *Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, París, PUF, 1932.

10. Una tradición muy fuerte en Francia, como ya lo notaba E. Durkheim a principios de siglo. Para una presentación clásica de esta posición, véase Alain, *Propos sur l'éducation*, París, PUF, 1932.

11. Para estas nociones, véase M. Postic, *La Relation éducative*, París, PUF, 1992.



como personas susceptibles de “comprender las cosas”, pero también porque la relación está teñida de afectividad. “Una vez traté de explicar mi oficio a un muchacho. Lo interpretó mal. Creyó que me atraían las chiquilinas por la manera en que se lo conté. Le decía que las chiquilinas—y es verdad— se enamoraban de mí y pensaba que ésa era una buena manera de aprender mejor que si me detestaran. Él creyó que yo hacía este oficio solamente por eso. Pero esto prueba que tampoco es comprendido muy bien por un adulto que no está en contacto permanente con el mundo de los niños. Yo trato con ellos como si fuesen futuros adultos.”

La afectividad es percibida como si fuera el corazón de la autoridad pedagógica. Los niños son mantenidos en el terreno de “lo afectivo, para causarnos placer hacen las cosas”. Nada lo demuestra mejor que la tristeza confesada y confesable de la partida de los alumnos en vacaciones. Sobre este punto, las reacciones de los maestros son parecidas a las de los escolares. El fin de año es siempre un momento difícil. Algunos “revientan”. “Al principio de mi carrera, cuando veía a mis alumnos irse a la clase de mi colega, me escondía en el baño para llorar. Entonces me dije que era un defecto, y ahora no me apego tanto a los chicos. Pero también ellos se apegan a mí, me adoran y me respetan.” El “amor” y el “respeto”, como la pena de las separaciones, se renuevan todos los años. “Hay algo que me impresiona cada año. En el mes de junio me cuesta dejar a los chicos con quienes he estado durante ocho meses. En septiembre encuentro a los nuevos mucho menos interesantes, mucho menos simpáticos y al año siguiente, en junio, me cuesta mucho dejarlos diciéndome que es verdaderamente una pena que eso recomience cada año...” Este apego engendra rivalidades entre los maestros, especialmente entre aquellos que comparten una clase a tiempo parcial o, a principios del año, cuando hay que imponer la seducción a los chicos de un colegio para que olviden al docente anterior. Los maestros, como aquellos docentes de pueblo que habían dado clases a más de treinta promociones, desean seguir a sus alumnos. “Tengo una agen-

da de citas para un día muy preciso, que es el 31 de diciembre de 1999, en el que debería reunirme con siete u ocho clases. Son chicos con quienes nos propusimos encontrarnos en el año 2000 para ver cómo crecieron, cómo evolucionaron. Pero el contrato es que pongamos por escrito lo que proyectamos para el año 2000, de modo que algunos lo leerán diez años después, otros cinco años después... y todo eso guardado en una caja fuerte. El objetivo era: espero que serán individuos.”

Los colegas se juzgan entre sí en función de su “devoción” y de su “egoísmo”, más que en función de sus métodos. Sin caer en las imágenes fuertes de la “vocación” o del “sacrificio”, aquí aparece una ruptura. La distinción es sutil pero a sus ojos llena de sentido. “El chico tiene un problema familiar... el maestro cierra los ojos y no le importa. Si el chico tiene un problema escolar... tampoco le da importancia y dice: de todos modos él es una nulidad, no se meterá en problemas en el nivel profesional. Dice: es una nulidad, una nulidad, ¿qué quieres que haga? Yo a eso lo llamo egoísmo. No le importa nada, está centrado en sí mismo, no se abre a los demás para nada.” Las convivencias secretas del oficio pasan, para todos, por “la manera en que los colegas se dirigen a los niños o les responden en el patio de recreo”. Es la relación con el escolar, más allá de cualquier otro criterio, lo que define confianza y desconfianza entre los docentes. Poco importa si no se tiene la “misma pedagogía”, si “se siente un poco de envidia”, si “se siente una abertura donde se sabe que el colega no tiene anteojeras”.<sup>12</sup>

“A partir del momento en que el público que tenemos delante evoluciona, cambia, se renueva, es diferente siempre. Los chicos no son los mismos en septiembre que en junio. Evolucionan cada vez menos, hay progresión, hay regresiones, continuamente hay algo nuevo.” El sentimiento de realización es tanto más vivo cuanto que los docentes saben que el niño es

12. El trabajo en equipo como medio para superar dificultades profesionales, se revela como particularmente probatorio en las escuelas primarias. Véase M. Kherroube, “Le travail en équipe à l'école primaire” en P. Perrenoud y C. Montandon (ed.) *Qui maîtrise l'école?* cit.

el “valor” último de nuestra sociedad.<sup>13</sup> “Porque el niño es un valor para mí, yo siempre estoy maravillado ante los niños y nunca dejo de ser así. Me sorprende más ahora, cuando tengo toda esta experiencia, que cuando era joven. Es fantástico: no me formulo preguntas, me maravillo.” No se trata de caer en la fascinación o en la cursilería, pero debe notarse que más allá del “aburguesamiento” de la profesión –se acepte o no la idea de que este proceso es el resultado de una “confiscación” de las capas medias y superiores sobre la escuela elemental, tendente a difundir por la escuela un “oficio de niño”<sup>14</sup>–, queda claro que en adelante es en el vínculo con el niño donde se juega lo esencial de la mutación profesional.

### *El maestro, solo a bordo*

La descripción de la omnipotencia de los maestros por ellos mismos, es absolutamente simétrica a la de los niños. En la escuela primaria, la cultura infantil no se plantea en competencia con la cultura escolar. “Nos reconocen de entrada el poder, no hay duelo.” El desorden es una manifestación anómica de la debilidad del maestro, no una protesta. “Cuando el docente está desbordado, hay por un lado una clase difícil y por otro un maestro que no está muy bien, muy seguro de sí mismo. A personas ya desbordadas por sí mismas les sucede esto.” A menudo “basta con hacer la vista gorda” para tranquilizar a un niño. Hasta con los chicos “traviosos” o “caprichosos” el maestro termina imponiéndose siempre. “Entonces empecé a manejarlo. Y le dije: si te mueves recibirás la paliza del siglo. Y le dije también: mírame, mírame, yo no soy como

13. El tema del “niño rey” es particularmente discutible. De tal modo que un autor como P. Aries pudo dar, en el intervalo de unos años, dos razonamientos opuestos: después de reconocer el reino de la infancia, volvió sobre ese juicio. ( P. Aries: *L'enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Ed. du Seuil, 1973, y “Enfant: la fin d'un règne”, *Autrement*, marzo de 1975.)

14. Con matices de hipótesis se encuentra, por ejemplo, en A. Prost, *L'Enseignement et L'Éducation en France*, t. IV, *L'École et la Famille dans une société en mutation*, París, Nouvelle Librairie de France, 1981.

tu mamá, no me conoces pero no te miento, gira la cabeza y mírame... Y el chico: ¡no me toques! ¡no me toques! Yo no te toco. Mírame. Dame la mano y vas a calmarte. Me dio la mano, subimos, lo conduje y le dije: recuerda lo que te he dicho... Nunca más volvió a hacerlo.”

Aunque la autoridad sea “natural”, exige una atención en todos los momentos. “Nunca dejo a un chico porque no siguiera la clase al mismo tiempo que los demás. Siempre hay un medio de hacerle hacer algo. Además, si un chico se queda quieto sin hacer nada... bienvenido el año escolar y más bienvenido el ambiente de la clase para el maestro. Si se encuentra con un niño que no hace nada, al cabo de un momento... el chico no se quedará sin hacer nada.” No sólo resulta que los escolares no protestan por la autoridad del maestro, sino que además creen que siempre tiene razón. “Con los pequeños, la palabra del maestro es siempre, pese a todo, palabra de evangelio.” “Les dicen a los padres: te digo que la maestra ha dicho eso. El chico sabe que está allí para aprender cosas, y que son el maestro o la maestra quienes saben las cosas que le van a enseñar. De modo que, implícitamente, creo que para él lo que dicen el maestro o la maestra es la verdad.” Los docentes lo saben: “con los niños no hay problemas de poder, somos nosotros quienes tenemos el verdadero poder, así que hay efectivamente un sentimiento de potencia”. En realidad, el peligro vendría más bien, en sentido inverso, del lado del exceso de poder. Todos los docentes conocen sus capacidades de humillación. Uno de ellos “ha ofendido tanto a un niño que éste se escapó de la escuela”. Se habla de otro que habría impedido que un chico fuera al baño. “El chico se lo hizo encima y volvió llorando a su casa.” “Una vez que los padres están fuera y uno está con los chicos, es seguro que...”

El poder del maestro marca la totalidad de la relación pedagógica,<sup>15</sup> el trabajo, puesto que el escolar hace esfuerzos “por

15. Véase E. Debarbieux, “La place de maître dans la classe. Imaginaire, espace, violence”, en P. Clanché y J. Testaniere (eds.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Burdeos, PUB. 1989.

nosotros, y tiene verdaderamente ganas de darnos el gusto porque, a esa edad, no trabajan para sí mismos, sino que trabajan para nosotros”; la personalidad del escolar, porque el maestro se apega a aquellos que se le resisten un poco. “Me horrorizan los blanditos. Siempre digo, me horrorizan los que parecen platos de pasta.”<sup>16</sup> “El chico buen alumno muy prudente me aburre muy pronto. Prefiero el menos prudente, menos bueno, escolarmente menos satisfactorio pero más activo, que reacciona a veces más violentamente ante lo que digo.” No olvidemos que ciertos docentes juegan regularmente a cometer pequeñas faltas en clase, con el fin de testar la autonomía de los escolares. Todo sucede como si los maestros supieran que las “imperfecciones” ayudan a los alumnos a liberarse de su influencia. Pero, desde el punto de vista del maestro, esta relación sigue siendo intemporal. Mientras los profesores se sienten envejecer y encuentran a sus alumnos cada vez más jóvenes, “el maestro, por su parte, no envejece para nada.” Hay además muy malas sorpresas cuando los otros, los adultos, los malos, le hacen notar que envejece.”

La omnipotencia del maestro explica la atracción que el pizarrón ejerce sobre los escolares. “El que pasa al pizarrón es el mimado. Tengo chicos que se organizan secretamente con todos los otros chicos y hacen cruces para saber quién va al pizarrón. Él fue cuatro veces, yo una vez.” “Intentan buscar la estrategia por la cual uno enviará un alumno al pizarrón.” Para los docentes una sola explicación se impone: “El pizarrón es el instrumento del maestro”. “Pasar al pizarrón es efectivamente convertirse en el maestro en un momento determinado.” Un docente encadena con sus recuerdos de infancia: “Tengo un excelente recuerdo, algo que se me grabó muy fuerte, y es haber pasado al pizarrón en la clase de los grandes para escribir una palabra que ellos no supieron escribir en el dictado... Siempre revivo la escena”. El sentimiento de poder y de

16. Para un estudio de los alumnos “pesados” y “desviados” que hacen “tambalear” a los maestros, véase P. Jubin, en *L'Elève tête à claques*, cit.

control es inseparable del trabajo mismo del maestro. “Lo experimenté muy fuerte al comienzo del CP. Se reciben niños chiquitos que no saben leer, que conocen apenas unas letras... y cuando uno los deja saben muchas cosas. Es mágico. Muy visible.”

## El peso del oficio

Para los miembros de nuestro grupo de investigación, la experiencia del oficio aparece a la vez como feliz y “plena”, a veces tan plena, tan poco desgarrada por tensiones internas, que el oficio parece pesar demasiado sobre la personalidad y puede parecerse a una fortaleza, ardientemente defendida contra aquellos que pueden amenazarla: padres, colegas, nuevos profesionales involucrados.<sup>17</sup>

### *Los conflictos del control*

Los docentes protegen a su clase contra los padres “rivales”. Se trata también de proteger el espacio de una interacción privilegiada y de ayudar a los niños a crecer. Si en la escuela maternal se acepta la presencia de los padres, se los aleja en la primaria. “Al cabo de cierto tiempo hay que dejar al chico en la puerta para que entre solo en la escuela. Eso es lo que nosotros

17. Frente a los nuevos problemas sociales, especialmente vinculados a la cuestión urbana, los docentes protegen la exclusividad de su relación con la clase. Por cierto, estas reticencias son para poner en relación con la historia y la evolución propias del cuerpo docente; después de todo el tema “pedagógico” pasó mucho tiempo para imponerse en Francia como necesidad de formación. Pero ellas provienen sobre todo de la voluntad de los docentes de defender su *savoir-faire* frente al tecnicismo del trabajo social. Es entonces cuando las rivalidades de legitimación profesional entre los docentes (que reclaman para su trabajo una legitimación proveniente del saber) y los trabajadores sociales (que extraen su legitimidad de su capacidad de conocer bien una población) se manifiestan con fuerza. Véase D. Glasman, “Travailleurs sociaux et enseignants”, en *Migrants-Formation*, núm. 88, marzo de 1992.

pensamos, porque también es un modo de ayudar al niño a volverse autónomo. La escuela es el mundo de los chicos, ya no es el de los padres.” Los maestros también saben lo que está en juego. “Me pregunto si en alguna parte no está la angustia de ser suplantado por los padres.” Una angustia halagadora. “Conozco bien los celos de las madres. Es verdad que todo lo que puedo decir será tomado y criticado. Pero ellos dicen lo mismo: lo tomarán mal. Entonces se instalan unos pequeños celos.” Detrás de estas anécdotas se esconde a veces la incomprensión de la angustia de los padres, como lo dice claramente este padre de un alumno: “Estoy lleno de preguntas para formular porque ustedes son del oficio y yo no sé nada. Es verdad, por el contrario, que hay rejas en la escuela. Están cerradas y nosotros quedamos fuera... Las puertas se abren, reciben a nuestros chicos pero uno tiene miedo, uno se angustia. Y lo expresa”. A la justificación pedagógica se añade un interés puramente profesional simple y constante: no recordar a nadie sino al maestro un derecho de observación sobre la clase. Más allá, hay que preservar a la misma escuela. “Tuve problemas con padres... No sucede todos los días pero en fin, es verdad que sucede bastante regularmente. Los padres que llegan a la clase, que creen que todo les está permitido, que te agreden, que entran cuando la lección ha comenzado para interpelarte. Me ha pasado. Padres que se meten en el patio de la escuela porque su niño se ha peleado con un compañero durante el recreo, entonces los padres vienen a ajustar cuentas y a abofetear al chico...” Hay que asegurar la independencia del maestro. Los docentes quieren de buena gana trabajar con los padres, pero en la dirección que ellos –los maestros– elijan. Las esferas deben ser claras y distintas. Sobre todo distintas. “Cuando la maestra dice que en el plan pedagógico no tienes que intervenir es un hecho, al contrario, que hay que trabajar juntos. Que uno vaya a principios de año a verla para que ella explique cómo funciona, para después, en casa, utilizar el mismo método y que el niño escuche el mismo discurso.” Otros docentes son menos duros en la forma, pero igualmente firmes en el fondo. “No me molesta

para nada discutir sobre pedagogía, al contrario, me gusta. Pero la elección definitiva me corresponde a mí.”

“A cada uno su rol, ustedes son padres, nosotros docentes, es necesario que cada uno permanezca en su lugar.” La confusión de las fronteras trae cierto malestar. Algunos tienen ya el sentimiento de ser asediados. “Ahora los padres vienen, pronto serán ellos quienes den la clase, quieren decirme lo que yo debo hacer.” Otros protestan acerca del derecho a conocer de los padres los proyectos de la escuela. Hay que decir que los padres están sometidos a una crítica severa, siempre o bien demasiado o poco competentes. Según las situaciones y los públicos escolares, se habla ya sea de la ausencia de las familias, ya sea de sus excesivas exigencias. La ausencia parental reagrupa un conjunto de actitudes que van desde la indiferencia a la hostilidad entre la escuela y las familias. “Tengo chicos en el CEI que sueñan con que su mamá los lleve a la escuela por la mañana.” La desinversión escolar de los niños es responsabilidad de los padres, aunque la crisis y el desempleo puedan constituir excusas.<sup>18</sup> El fracaso escolar tiene siempre su origen profundo en la familia. “Los niños no siempre están bien atendidos. O bien duermen poco, o quedan en poder de la tele o ni siquiera comen en su casa por la noche. Y esto tanto por razones económicas como por razones de negligencia parental.” La desconfianza de los chicos ante la escuela proviene también de las familias. “He visto una vez a un padre que vino al patio de la escuela, porque yo le había dicho que su hijo era verdaderamente muy grosero. En clase todo el tiempo decía ‘él me jode’... Pero yo se lo había dicho al padre, que tenía un bar, y el chico entendía... Y el padre vino durante el recreo a escuchar y me dijo: “registré todo y mi hijo no es el que dice groserías. ¡Y sacó una cassette!” Pero la ausencia de los padres se traduce también

18. En realidad, estas críticas son para insertar en la larga tradición de la misión civilizadora de la escuela primaria, especialmente ante las familias populares; una tarea a la cual se han venido a asociar otros conocimientos disciplinarios, pero siempre más o menos vinculados con la escuela misma. Para un análisis a partir de la puericultura de este proceso de aculturación social, véase L. Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, París, EPHE Mouton, 1969.



por expectativas excesivas con respecto a la escuela. Los padres lo esperan todo, descansan absolutamente sobre ella. “A veces, con ciertos padres, nos arriesgamos a caer en un extremo muy peligroso: es decir que ellos descargan todo el peso sobre nosotros.” Una docente se describe como una misionera: “Tengo la impresión de desbrozar, de ser algo así como un misionero en la jungla: hay que enseñarles todo, a vestirse, a desvestirse, a comer, a ser corteses... Cosas que antes hacían los padres y ahora se espera que las haga uno”.

Pero a este primer grupo de críticas se agrega otra. En sentido inverso, los padres son descritos como obsesivos ante el triunfo escolar, el esfuerzo y el trabajo. Ciertos docentes, aunque sepan que el trabajo en la casa contribuye al mantenimiento de las desigualdades escolares y sociales, son contrarios a ceder. “Dando mucho trabajo, se da a los padres la impresión de que es una buena clase porque se trabaja mucho.” “No se puede impedir a ciertos padres que sobrepujen sobre lo que uno da. Cuando se les muestran los deberes a los padres y se les pregunta si eso basta, ellos te miran y se muestran terriblemente decepcionados, quieren una hora o una hora y media más.” “Algunas familias, como consideran que no son bastantes tareas, los hacen trabajar por sí mismas: páginas de copia, lectura, operaciones... Algunas tienen un cuaderno especial para casa y me lo traen de vez en cuando.” La presión se inicia en gran parte en la escuela maternal (jardín de infantes) de la que los padres informados esperan un aprendizaje de la lectura. Se endurece de nuevo en CM2, en vísperas de la entrada al colegio. La preocupación por el rendimiento que tienen ciertos padres es tal que los docentes se erigen a veces en defensores de la infancia. Insisten en la necesidad de tener en cuenta los ritmos del niño, los peligros de la fatiga, la utilidad de los juegos.<sup>19</sup> Los ejemplos abundan entre los maestros que trabajan en

19. El tema ha sido objeto privilegiado de reflexiones y de políticas públicas. Entre la vasta literatura existente, véase H. Montaner, *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, París, Stock, 1988. Y para una evaluación de las políticas públicas de acomodamiento del tiempo escolar instituidas en 1988: *L'Aménagement des rythmes de vie des enfants*, París, La Documentation Française, 1994.

institutos privados. “He visto, por ejemplo, a padres que se niegan a que sus hijos duerman la siesta; quieren que trabajen sin pausa. En el colegio privado la exigencia de los padres es una tontería. Tengo padres que, en el jardín de infancia, me dicen: usted les encargó cincuenta renglones en el cuaderno, el maestro que estaba antes les pedía sesenta... Pueden llegar a controlar que en un aula del CP el chico esté en la página 30, mientras que en la de al lado están ya en la 31...” Por otra parte, ciertos chicos tienen tantas actividades extraescolares, que algunos maestros piensan que sus dificultades de concentración están ligadas a un exceso de actividad. La exigencia de resultados conlleva un acrecentamiento de severidad. “El padre de un alumno viene a verme y me dice: no debió ponerle excelente porque tiene una falta de ortografía. Era una hoja de matemáticas, preciso. El padre viene a verme sistemáticamente e insiste, busque hasta la más mínima falta.”

El escolar está en la encrucijada de estos dos mundos. Como lo ha señalado P. Perrenoud, es a la vez el mensaje y el mensajero, en una situación en la que las expectativas y los temores no son nunca los mismos.<sup>20</sup> La relación entre los maestros y los padres es difícil, porque los padres amenazan la exclusividad del vínculo con el maestro. Maestros y padres mantienen un fuego cruzado de recriminaciones y de culpabilidades recíprocas.

### *El desgaste del oficio*

El compromiso del maestro en su trabajo provoca un sentimiento de desgaste y de fatiga. El trabajo del docente es descrito como una actividad opresora donde el mundo profesional amenaza al mundo privado. “Tengo la costumbre de dejarme invadir por mi vida profesional, es evidente.” Unos y otros se

20. P. Perrenoud, “El *go-between*: entre su familia y la escuela, el niño mensajero y mensaje”, en C. Montandon y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants. Un dialogue impossible?* cit.

esfuerzan por establecer una ruptura. “A las 16 horas 30 minutos se terminó, comienza otra vida. Nunca llevo a mi casa el trabajo escolar. Trabajo en la misma clase si es fuera de horario.” “Me quedo en la escuela hasta que termino mi trabajo. Esto me obliga a ser eficaz a nivel tiempo. Me voy cuando he terminado, cuando he corregido todo y he preparado lo del día siguiente.” No obstante, el oficio siempre retorna. “Cuando estoy en casa, trato de olvidarme todo lo posible de la clase, pero con todo, aun cuando estoy con la televisión, pongo a veces la casete de la clase.” Se desarrolla un sentimiento de agotamiento. “Uno está arrinconado, difícilmente se puede distraer, imposible dejar la escuela y el oficio.” El movimiento de los chicos termina por fastidiar. “Molesta mucho el hecho de que se muevan continuamente, y también tiene que ver el movimiento de las sillas y las mesas: sin parar durante todo el día. Aunque sea una pequeñez, si todos los alumnos hacen ruido al mismo tiempo resulta difícil. El ruido es lo más penoso del oficio.” “Es una tarea donde uno invierte mucho de sí, sea como fuere... Por lo tanto es verdad que en un momento dado uno se cansa.” Aun cuando el deseo de escapar de la escuela parezca menos apremiante en la primaria que en la secundaria, muchos buscan vías de salida. Algunos eligen los reemplazos “porque en un momento dado se saturan ante una clase y ya no tienen ganas de asumir responsabilidades”. Este movimiento tomará amplitud. “Me parece que se vuelve un fenómeno creciente. Nos empujamos para ser titulares reemplazantes”.

### *De la responsabilidad a la culpabilidad*

La omnipotencia del maestro frente a sus alumnos, se asocia necesariamente con un sentimiento de responsabilidad individual, que puede convertirse en culpabilidad difusa.<sup>21</sup> Por supues-

21. Desde este punto de vista, la angustia del maestro es de otra “naturaleza” que la de otros docentes. Para una visión de la dimensión de angustia en el vínculo educativo, véase M. Cifali, *Le Lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, París, PUF, 1994.

to, los docentes no ignoran los factores sociológicos del fracaso, pero, “omnipotentes”, les es difícil desembarazarse de ellos.<sup>22</sup> “Hay problemas sociológicos que hacen que una clase pueda ser mejor que otra, porque la población no es la misma. Pero hay también problemas de personas.” Más que los otros, los maestros pueden medir el “efecto enseñante”. “Recuerdo que un año hubo una promoción de C.P. que tuvo maestras sucesivas, habían estado enfermas. Las suplentes habían estado enfermas. Hubo niños con dificultades, dificultades que hubieran sido menores con maestras estables. Esta coyuntura hizo que toda la promoción tuviera problemas para aprender a leer.” Los cuestionamientos en cuestión son más severos al principio de la carrera, pero no cesan jamás. “Recuerdo haber tenido un C.P. más o menos a principios de mi carrera, unos cuatro o cinco años, y verdaderamente los chicos anduvieron mal, lo que me dio mucha culpabilidad. Me debía cuestionar a mí mismo de inmediato.” La presencia de soluciones, pedagógicas o clínicas, acentúa el sentimiento de poder y de culpabilidad, transforma el fracaso del niño en fracaso del maestro. Todo o casi todo le puede ser imputado: los rechazos de los niños en una clase, los grupos de nivel, las tardanzas escolares... “Cuando uno es maestro la sanción es inmediata, el día en que preparaste mal el trabajo, en que uno no está de buen humor o fatigado... todo se nota de inmediato. Porque si sobre 25 chicos hay 22 que fallan en el ejercicio... es algo inmediato. Y esto implica que uno se cuestione.”

### *El lenguaje psicológico*

El recurso al discurso psicológico se torna tanto más necesario cuánto permite a la vez explicar los fracasos, dar cuenta de

22. En efecto, como todos los docentes, los maestros incriminan a muchos factores para explicar el fracaso escolar: en primer lugar el medio social y familiar (origen social, perturbación psicológica, desventaja lingüística), el niño mismo, o también el mismo funcionamiento de la escuela. Al menos, y a diferencia de los profesores de la secundaria, su sentimiento de responsabilidad pedagógica es más grande.

la ascensión de la infancia en la clase, demostrar competencias profesionales nuevas.<sup>23</sup> Este recurso establece un vínculo particular con los psicólogos escolares y la rectificación. En efecto, la psicologización de los conflictos escolares es una manera, para el maestro, de evitar un cuestionamiento personal insoportable.<sup>24</sup> “Se puede, quizá, pensar que también se tiende a recurrir a los psicólogos y a descargarse en una eventual decisión del mismo de todos los problemas que se pueden encontrar en la clase. Así, si hay un problema, éste debe ser de orden psicológico y uno no es responsable.” No todos los problemas escolares son “psicologizables” en principio, pero aquellos con los que se tropieza siempre lo son. “Era un chico que tenía grandes problemas escolares. Era evidente que había otro problema que explicaba el problema escolar, y que ese otro problema era sin duda de orden psicológico. Me dije punto, basta, porque no tengo ni las capacidades ni los útiles necesarios.” A veces, ante la resistencia de ciertos alumnos, no se vacila en invocar causas inconscientes, que escapan a la escuela. A veces el diagnóstico debe establecer la realidad de una desventaja.

El recurso a los psicólogos es a menudo ambivalente. Cualesquiera que sean las razones, la relación es susceptible de traducir una confusión. “Cuando se pide a un psicólogo que trate a un chico, se le pide que haga lo que uno no tiene tiempo de hacer. Porque no es posible, para nosotros, invertir todo en un solo niño y seguir ocupándonos de los demás.” Otras veces la confesión es más clara. “Esto nos saca de encima a un chico particularmente difícil, y una hora con el reeducador está bien, uno no lo tiene durante ese tiempo.” Si los psicólogos escolares son la mala conciencia de los docentes, éstos pueden

23. Los docentes están lejos de un fenómeno de “descalificación” profesional, como ha podido señalarlo, para los Estados Unidos, M.A. Apple, *Teachers and texts*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968, cap. II.

24. Un proceso que tiene, pese a las prevenciones siempre avanzadas, un equivalente por el lado de la literatura especializada, donde la diversidad de los factores incriminados en el fracaso escolar cede, a menudo y de manera astuta, el paso a una concepción del fracaso escolar como “inhibición de la función intelectual”, mecanismo principal de donde provendría la mayor parte de las conductas de fracaso. Véase A. Corditè, *Les cancrès n'existent pas*, París, Ed. du Seuil, 1993.

encerrarlos en la mala fe. “A propósito de quitárselos de encima, uno a veces tiene la impresión, frente a ciertos psicólogos o reeducadores, de que habría personas que a su vez eran psicólogos o reeducadores para poder sacarse de encima a los chicos, escaparse y huir de la clase.” Esta crítica apunta a todos aquellos que han “escapado” del oficio.

La experiencia profesional de los docentes está dominada por una capa de discurso psicológico. Aquí importa menos fijar la “validez” de los propósitos enunciados que ser sensible a la fuerza de las interpretaciones psicológicas, que forman hoy el verdadero lenguaje profesional y la fuente de la legitimidad. La rapidez de los diagnósticos es sorprendente. El casillero interpretativo, siempre listo, se aplica de manera metódica. “Al bebé grande el aprendizaje de la lectura le pasaba verdaderamente por encima. Porque la lectura es volverse grande, pues lo separaría de su mamá, entre otras cosas. A partir de la escuela es necesario que el niño tenga ganas de crecer, hay que estimularlo, darle responsabilidades, considerarlo como un grande.” El lenguaje “psi” explica las dificultades con los niños, dejando de lado al maestro, a los métodos y a la escuela. “Por ejemplo, tengo un chico con problemas de relaciones. Cuando supe que su padre era separado y que su madre tenía un salón de masajes en Burdeos y aparentemente se ganaba bien la vida, y que el chico no entraba sistemáticamente en oposición con su yo, fui a ver a la madre y vi cómo reaccionaba ella con todos los tipos... Al chico lo comprendí mejor.” “La ausencia del padre se manifiesta en la dificultad de aceptar la ley, la autoridad, toda idea de obligación escolar... Y esto no sólo en las familias monoparentales sino también donde el padre no cumple su rol de padre, es decir la vinculación con la ley.” Incluso los castigos descansan sobre una argumentación psicológica. “Mandarlos al rincón, en el plano psicológico, permite al niño también reencontrarse, interiorizarse cuando es demasiado exterior a la clase, demasiado enervado”.

Esta lectura psicológica hace un lugar muy particular a la ausencia de padres en las familias y de hombres en la escuela.

Se recuerda el aspecto “natural” de la autoridad masculina. “Hay un solo docente varón en la escuela, y es cierto que nunca será desbordado, aunque no sepa cómo arreglarse con el pequeño, porque la imagen del hombre es verdaderamente la autoridad. Sobre todo ahora, cuando hay tan pocos docentes hombres. Es impresionante. En especial con los niños que no ven siempre a un hombre en la casa.” “El director es un hombre, tiene una especie de autoridad natural, sin duda ligada a la imagen del hombre mucho más fácilmente que a una imagen más femenina. Además, los hombres tienen menos problemas en las clases.” “La relación con el maestro varón es muy importante. En el jardín de infantes, cuando había un reemplazante hombre veíamos que los chicos se transformaban. Él iba al patio y todos lo rodeaban, le hablaban, debía participar en todas las actividades. En el jardín los niños son solicitantes de una imagen masculina... Las niñas tienen más bien tendencia a jugarse su encanto, pero también los muchachitos... hasta parece que quieren tocarlo.” El espectro de la ausencia masculina es tan fuerte, que ciertas escuelas ponen en funcionamiento dispositivos de rotación, para que todos los niños encuentren esa mercadería que se ha vuelto tan rara en la escuela: un hombre.

Poco importa aquí que la psicología no sea sino un lenguaje trivializado o que sea seria. Poco importa también que pueda aparecer como una búsqueda de realidad intelectual, poco importa también que las orientaciones psicológicas no determinen directamente las prácticas. Se ven bien, a través del trabajo de nuestro grupo, las razones por las cuales este discurso se impone. Los docentes son menos sensibles a su rol social que a una misión propiamente educativa centrada sobre la infancia, sobre la voluntad de reducir la tensión entre el niño y el alumno. Hasta las reglas escolares tradicionales son interpretadas en este sentido. Mientras más se adhiera el maestro a esta vocación, más se percibe como centro de la relación y no como mediador de una cultura, y más necesario le es a su vez el discurso psicológico para intentar comprender lo que hace, y para escapar al peso de la culpabilidad.

## La consideración

Los docentes viven hoy una crisis estatutaria, pero no una crisis del oficio.<sup>25</sup> Cada uno sabe que la escuela elemental ya no ocupa el lugar “sagrado” legado por la Tercera República y su leyenda. Además, los maestros son menos numerosos que los profesores. Pero el sentimiento de pérdida de consideración está lejos de ser masivo y uniforme.<sup>26</sup> Vinculado a las trayectorias personales, al modo de reclutamiento, al sexo, a los diplomas, a la edad, un “malestar” estatutario atraviesa el cuerpo de los docentes.<sup>27</sup> La feminización, aunque antigua, aparece a veces como un signo de desvalorización social de la profesión.<sup>28</sup> Las representaciones del pasado se prolongan, a menudo contra la verdad histórica.<sup>29</sup> “Mi bisabuelo fue maestro, y el primero en tener un auto en el departamento de Deux-Sevres, y cuando veo sus fotos de docente y adjunto de la alcaldía de su pueblo, era un señor que se imponía... Altivo, los pulgares en los bolsillos de adelante, los grandes bigotes y el pie sobre el guardabarros del coche.” “El

25. F. Charles, *Instituteurs: un coup au moral*, Paris, Ramsay, 1988. Apoyándose sobre el hecho de que en 1986 la Educación nacional no pudo reclutar a todos los docentes que necesitaba, el autor, a través del estudio de los cambios de reclutamientos de docentes, concluye en una “crisis de reproducción” y en un sacudimiento estatutario, siendo la profesión un recurso de reclasificación para los miembros de las capas medias. Una década más tarde, con la explosión del número de candidatos a los IUFM, la extensión del desempleo y las transformaciones del sistema educativo, se impone una conclusión más suavizada.

26. Un malestar presente en los años ochenta (véase M. Jamet, “Des instituteurs mal à l’aise”, *Esprit*, 11-12, noviembre-diciembre de 1982; también la encuesta de N. Gauthier, C. Guignon y M.-A. Guillot, *Les Intits*, Paris, Éd. du Seuil, 1986).

27. Es así como, apoyándose en un estudio sobre docentes debutantes, A. Louvet observaba que eran los que tenían más diplomas quienes experimentaban un mayor sentimiento de decepción en el oficio, siendo la elección vivida por muchos de manera negativa; pero al mismo tiempo otros docentes, provenientes de otras ramas profesionales, tenían un sentimiento de satisfacción profesional más elevado. Véase A. Louvet, “La prise de fonction et la socialisation professionnelle des enseignants”, en A. Henriot-Van Zanten, E. Plaisance y R. Sirota (ed), *Les Transformations du système éducatif*, cit.

28. Aunque esta feminización haya significado también un “aburguesamiento” de la profesión en un período de veinte años, como lo han constatado las investigaciones de I. Berger de 1953-1954 a 1973-1974 (véase I. Berger y R. Benjamin, *L’Univers des instituteurs*, Paris, Éd. de Minuit, 1964; I. Berger, *Les instituteurs d’une génération à l’autre*, cit.).

29. Especialmente J. y M. Ozouf, *La République des instituteurs*, cit.; J. Ozouf, *Nous les maîtres d’école*, cit.



maestro representaba el saber en esa época; ahora hay personas más sabias que un maestro, aun en el campo.” A veces los miembros del grupo interiorizan esta imagen. “No me siento digno de mis predecesores. No tengo la cultura que, para mí, debe tener un maestro. Conocí a muchos “viejos” docentes, que son verdaderos pozos de sabiduría, y con relación a ellos yo no soy nada en ese nivel... Me gustaría ser el maestro que lo sabe todo...”<sup>30</sup>

Pero otros elementos vienen a atemperar este sentimiento de declinación. “Globalmente tengo la impresión de que la profesión es quizás un poco mejor considerada en la hora actual.” El desempleo revaloriza la escuela a los ojos de los padres, como se revaloriza la estabilidad del empleo a ojos de los docentes. Las docentes se dicen satisfechas de un oficio compatible con la vida de familia. Así esta crisis estatutaria atemperada no parece prolongarse en una crisis del oficio. El mundo de los docentes parece ampliamente preservado de la desregulación del sistema escolar.

Esto favorece una fuerte identificación de la persona y de un oficio descrito como “una segunda naturaleza”. “Es así como se reconoce a los docentes, y además es una prueba.” Esta identificación con el oficio varía según las fases de la carrera, pero todos se sienten maestros y mucho más que meros ocupantes de un empleo.<sup>31</sup> El oficio concluye por englobar hasta la misma subjetividad del individuo. “Cuántas veces me dijeron que me comportaba igual con los adultos que con los chicos. ¡Deja de hablarme como a un niño! Pienso que es un poco cierto, una especie de deformación profesional.” Por supuesto, como todas las profesiones docentes, el “cuerpo” de los maestros se ha vuelto más heterogéneo socialmente y menos estructurado ideológicamente. Pese a todo, y pese al alejamiento de viejos códigos, el control de los padres, de los inspectores y de los colegas está siempre pre-

30. La influencia de estas imágenes del pasado es tal, que S. Baillauquès habla hasta de la crisis del ideal del *Moi* profesional en los docentes (S. Baillauquès, *La Formation psychologique des instituteurs*, París, PUF, 1990).

31. Para las “fases” de la carrera docente, sus momentos de compromiso y de duda, véase M. Huberman, *La vie des enseignants*, Neuchatel, Delachaux y Niestlé, 1989.

sente. Y el peso de la imagen profesional es tal que muchos quieren distinguirse, marcar una distancia entre su oficio y su personalidad. “Es verdad que resulta más bien halagador cuando vienen y me dicen que no me parezco a una docente. Porque el estereotipo de la docente es la solterona, es horrible, sí, la solterona un poco reseca, y es verdad que una no tiene ganas de identificarse con eso.” Hay que desprenderse “de los docentes que son caricaturescamente docentes en exceso, y que a veces están completamente fagocitados por su trabajo, que no tienen otras preocupaciones, que lo convierten en un sacerdocio”.

Se trata de preservar a la persona en contra de su rol. “Hay personas que, cuando saben que uno es docente, cambian también de actitud. Padres que reproducen con nosotros las actitudes que tenían con sus maestros cuando niños. Depende del medio y de la relación que han tenido en la escuela, desconfían un poco más, pueden cometer faltas y hacerse reprender.” Otras veces, surge el pasado escolar: “En sociedad, cuando uno dice que es maestro, hay quienes comienzan a prestar atención a lo que dicen. Y hay quienes empiezan a hacer preguntas para ver si el profe lo sabe todo y dicen: pero no sabes eso, pero si eres profesor, deberías saberlo todo. Hay imágenes que no parecen cambiar en el inconsciente de la gente”. Los docentes tratan menos de dominar una caída estatutaria que escapar al peso del oficio. “Se procura ser conocido por lo que uno es, no solamente por ser docente.” Pero esto no siempre resulta cómodo. “Al cabo de diez años, después de entrar en la escuela normal, me doy cuenta de que no soy nada más que un docente. Estoy un poco decepcionado pero me las arreglo.”

\*

El docente conserva aún muchos elementos del ideal pedagógico clásico, donde el alumno guiado por un maestro busca la verdad desarrollando su dimensión humana. Sin embargo la

escuela elemental, tal como la conocemos hoy, con el lugar preponderante otorgado a la infancia, a lo relacional, a lo lúdico, a la psicología, es una institución profundamente arraigada en la experiencia de la modernidad. En adelante ya no se trata de desarrollar al individuo que está adormilado en cada niño contra el niño mismo, sino de permitir la expansión, en la escuela, de la alteridad infantil. El triunfo de la infancia, es decir la consagración de un "oficio de niño", es inseparable del proceso de individualización creciente propio de la modernidad.<sup>32</sup> Pero si el oficio de las docentes es profundamente moderno, los maestros de escuela siguen siendo, por el contrario, fuertemente "tradicionales", verdaderos "personajes sociales". Su experiencia social es poco brillante, su identidad poco definida. La fuerza de la escuela primaria es haber sabido, al dosificar los cambios, acomodar a la "infancia moderna" con el "docente tradicional". Ésta es la pareja más estable del sistema educativo francés.

Después de haber intentado comprender a los escolares, los padres y los maestros, ¿cómo no estar conmovidos por las similitudes y las complementariedades de estas experiencias? Estos tres actores se corresponden muy exactamente en sus juicios y sus críticas cruzadas. El conformismo de los niños y la omnipotencia de los maestros aparecen como dos caras del mismo conjunto. El sentimiento de "violencia" de los niños de medios populares, remite exactamente a la experiencia de sus padres, mientras que el estrés de los alumnos de las clases medias se desprende directamente del culto por las calificaciones de los adultos. En nombre de una autonomía profesional apoyada hoy por el discurso psicológico, los maestros se esfuerzan por resistirse a esa doble demanda. Rechazan el desgarramiento latente de una experiencia escolar, que es sin embargo el espacio de una subjetivación. La escuela elemental aparece a la vez como una institución y como un sistema de acción ordenado. Este conjunto se diferirá al colegio y después al liceo.

32. J.-C. Chamboredon y J. Prévot, "Le métier d'enfant", en *Revue française de sociologie*, XIV, 3, 1973.

*En el colegio*

## La experiencia colegial<sup>1</sup>

El tiempo del colegio está dominado por la declinación de las evidencias escolares. Todo lo que se daba por hecho en la escuela elemental se torna más incierto, comenzando por la misma necesidad de trabajar en la escuela. El apego a los profesores no prolonga el amor al maestro. Al contrario, el tono está en la crítica porque es posible comparar las enseñanzas entre sí, pero también porque los alumnos se han vuelto mayores. El sentimiento de la utilidad de los estudios, especialmente en las clases populares, no se sustituye inmediatamente a la cohesión de la integración escolar. Los colegiales saben que hay que trabajar en la escuela, pero no forzosamente por qué. En fin, la adolescencia misma no se construye sino escapando al control de los adultos. Los “jardines secretos” de los niños son reemplazados por una vida adolescente, que no quiere deber nada a la escuela y se desarrolla en sus márgenes.

En el colegio y en grados diversos que tienen que ver con el origen social y las calificaciones escolares, las dimensiones de la experiencia se separan y se autonomizan. El principio de integración deja de comandar al conjunto de la experiencia, y los alumnos entran a un universo más complejo. Los principios de justicia se multiplican, la reciprocidad es más importante que la ley, la motivación personal deja de ser el simple reflejo de las expectativas de los adultos. Las apuestas de orientación se precisan, los métodos pedagógicos se diversifican y la experiencia escolar es dominada por una serie de “tensiones”, que conducen a los colegiales a percibirse más claramente como

1. Recordemos que esta parte está basada en el trabajo de cuatro grupos de alumnos, de quinto y de tercero, constituidos en dos establecimientos contrastados. Las diferencias sociales merecerán un tratamiento distinto en los capítulos 6 y 7.

autores de su escolaridad. Desde este punto de vista, la experiencia de los colegiales puede leerse como la fase subjetiva de la “crisis” del colegio.<sup>2</sup>

## Los juicios complejos

### *Diversificación de las normas y de las expectativas*

Hemos visto que el mundo de los escolares está dominado por una gran unidad normativa, las categorías escolares se imponen al conjunto de la experiencia, la escuela y la familia conjugan sus esfuerzos para producir esta unidad. El colegial, por su parte, entra a un mundo marcado por la diversidad de las “esferas de justicia”.<sup>3</sup> Lo que vale en la clase no vale en el patio, lo que vale para el alumno no vale para la persona... La lógica del “mimado” (o “preferido”) en la escuela primaria, cede el paso a una exigencia de justicia “objetiva” y “ciega”. El problema de las fronteras entre los diferentes dominios de justicia da lugar a toda una serie de disputas cotidianas. Todo tratamiento diferencial que no se apoye en un criterio de justicia explícita, es denunciado por los alumnos. Por ejemplo: resultados escolares diferentes no deben engendrar tratamientos diferentes. “Me parece que los que son buenos en clase son mejor tratados; se tiene la impresión de que son protegidos.” Lo que era normal en la primaria, se torna injusto en el colegio. Estas separaciones de tratamientos aparecen, según los colegiales, en lo arbitrario de las notas. “Si tienes cara de ángel ella te pondrá una buena nota, si tienes cara de bueno...” Algunos son más iguales que otros porque los docentes confunden los registros

2. L. Demailly habla de la triple crisis del colegio: crisis de legitimación de la institución, crisis del modo de selección social practicado, crisis de las identidades profesionales de los docentes (véase L. Demailly: *Le Collège: crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991).

3. M. Walzer, *Spheres of justice*, Nueva York, Basic Books, 1983.

que deberían estar netamente separados, como el de las calificaciones y el del comportamiento. “Creo que el alumno que se mostró más tonto en clase es el que tiene más puntos.”

Cuando la confusión de las esferas de justicia alcanza el dominio personal, las reacciones son extremadamente vivas. La falta suprema consiste, para un profesor, en hacer públicos elementos de la vida personal de los alumnos. “Porque tenía una mala nota ella dijo: sigue siendo nulo, no has progresado nada, me pregunto dónde estás de noche.” La disputa escolar debe seguir siendo escolar, de otro modo los alumnos se sienten heridos y humillados. “Una vez también ella lo echó diciéndole: podrías dar gusto a tu madre, tus padres están divorciados pese a todo... Me dijeron, y sé que es verdad, que hay un profesor de lengua que insultó a una chica y le dijo que era una prostituta.” Los docentes no tienen derecho de hablar en público de “problemas personales”. “Los profes no tienen por qué ventilar las razones personales. ¡Sí, es verdad! Yo no voy a decirle lo que pasa con su marido por la noche.” Cuanto más privado es el dominio —o vivido como privado—, más fuertes son la revuelta y la indignación de los colegiales, porque los docentes traicionan los secretos que han arrancado u obtenido de la administración. “Me doy cuenta de que la profe lo sabe y larga todo. Después uno ya no le tiene más confianza.”

A propósito de un incidente sobrevenido con un bedel, en una clase de tercero, se desvelan mejor todas las sutilidades de este esfuerzo por separar las esferas. “Una compañera estuvo a punto de ser echada porque le leyeron su agenda, pero eso es inadmisibile. Estábamos con permiso, escribiendo palabras, y un muchacho tenía una agenda. Entonces el bedel dijo: tráigame eso. Y la leyó. Pidió a nuestra compañera que la leyera en voz alta. Ella había escrito: sí, bocón, tienes razón, él es un boludo. Pero es inadmisibile que lean nuestras cosas, estoy afligidísimo, no tienen derecho... Y después el señor se permitió leer todas nuestras palabras. Nos pidió que abriéramos todas nuestras agendas y leyó todo, todo lo nuestro.” El problema es grande, la libertad se confunde con el arte de separar los domi-

nios de vida. Ahora bien, una buena parte de la disciplina y de la autoridad escolares está basada en el control de los espacios personales de los alumnos. Pero los alumnos invierten masivamente todos esos espacios, cuadernos, palabras, conversaciones discretas, como si fueran refugios donde expresan sus frustraciones o sus revueltas. El juego es sutil. Para los docentes, se trata de no ignorar la conducta que, aunque discreta, pone en juego su autoridad. Para los alumnos, se trata de trazar de manera velada y poco costosa, una distancia de la disciplina escolar. En el fondo, el problema es saber hasta qué punto el colegio puede otorgar y respetar un espacio privado.

### *El principio de reciprocidad*<sup>4</sup>

La exigencia de reciprocidad sustituye a la obediencia "natural". La emergencia de este principio es tanto más clara cuanto que los colegiales ven su establecimiento como un sistema político complejo. Perciben todo un juego de influencias y de autoridad entre los diversos actores del colegio. Los profesores, el director, su adjunto, el consejero de educación, los bedeles, los padres de alumnos, los delegados, forman un sistema complicado cuyas fuerzas se equilibran, y que a veces les deja márgenes de maniobra. Conocen a sus aliados y a sus adversarios. La omnipotencia del maestro, coronada por el poder más lejano del director de la escuela, es reemplazada por una visión más política de las relaciones.

En el dominio escolar, el principio de reciprocidad está en la base de una sociabilidad ideal. "Se debe respetar a los profes pero quizá sería necesario también que ellos nos respetasen un poco." La buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria y supone un respeto mutuo y un equilibrio de sentimientos.

4. Sobre la formación del pensamiento político, puede leerse a J.G. Padioleau, "La formation de la pensée politique: développement longitudinal et déterminants socio-culturels", en *Revue française de sociologie*, XVII, 3, 1976.



“Nos gusta que ella nos quiera mucho porque así uno es gentil con ella y ella es gentil con uno. Es bueno, bueno.” Este deseo de reciprocidad puede conducir a mecanismos de escalada hacia el conflicto. Esta escalada parece operar en tres tiempos: primero los alumnos piden un poco de respeto, después tienen la impresión de no ser escuchados, finalmente terminan por reivindicar una dignidad absoluta.

La sensibilidad en sus aspectos personales, en el tono de los adultos, es extrema. “Yo creo que si el director discutiera con nosotros... A mí, personalmente, cada vez que fui a su oficina, aunque no hubiera hecho nada me amenazó. ¡Y bueno, a mí eso no me gusta! Quizá si no me amenazara, si no me dijera: la próxima vez que hagas algo no vacilaremos en echarte, o si no, no veas cuántas horas de penitencia te vamos a meter, esto va a figurar en tu libreta y en tus antecedentes... Estoy seguro de que si no me amenazara bueno... estoy seguro de que lo escucharía más, porque cuando lo amenazan a uno ya no escucha al director.” Los colegas no protestan tanto contra la autoridad: exigen más bien consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. “Uno siempre anda juntando observaciones: estás mal vestido, mira tus zapatos, péinate, cosas así.” Estas reflexiones aparecen tanto más injustas cuanto que los alumnos no tienen los mismos derechos. “¡Cómo si uno pudiera tratarlos según su vida personal! Si tuviéramos, como ellos, la posibilidad... ¡muchos alumnos lo harían!” En nombre de esta justicia se protesta contra la prohibición de fumar, mientras que los docentes tienen ese privilegio.<sup>5</sup> “¡Las veces que uno pasa y los ve fumando en la sala de profesores!” La defensa más común de los colegas consiste en juzgar a los profesores según los criterios de la sociedad juvenil. Son entrometidos, van mal vestidos, están muy gordos o muy flacos... Los profesores juzgan, pero “no se sienten observados”. “Nos dicen que nos vistamos bien pero

5. Sosteniendo siempre un cigarillo apagado en la mano, cada vez que yo (F. Dubet) atravesaba el patio para dejar el colegio, para encenderlo una vez franqueada la puerta, oía que la mayoría de los alumnos me recordaba la prohibición de fumar. Como yo aceptaba esas observaciones regulares, los chicos terminaron por regalarme un encendedor.

ellos llegan, vienen como quieren, nos dicen que nos cepillemos los dientes pero ellos no se los cepillan.”

## Los estudios

### *Emergencia de las estrategias escolares*

El trabajo escolar ya no funciona por sí mismo, ya no basta con obedecer al maestro y respetar escrupulosamente las consignas. El trabajo en casa mezcla rutina con iniciativas, el calendario de los controles se transforma, los criterios de evaluación varían según los profesores, las distintas materias no tienen el mismo peso... Estas novedades exigen y favorecen a la vez el desarrollo de capacidades estratégicas. Los colegiales adoptan el lenguaje del cálculo y de las inversiones medidas, el de los “golpes”, el de las anticipaciones a más largo plazo. A medida que avanzan, adquieren el sentido de la orientación pues, aunque no tengan verdaderos proyectos, deben intentar evitar una relegación. Los cálculos pesan sobre el mismo trabajo escolar.<sup>6</sup> Se manifiestan a propósito de la apreciación de la importancia de las materias. Ya en quinto se trabaja más el francés que la música. En tercero, el peso de distintas disciplinas está definitivamente establecido. “Es mejor no hacer líos en la clase de francés porque es más importante, así que más vale escuchar.” Aunque los colegiales aprenden a dosificar su trabajo de manera “estacional”. “Tercero es una clase importante, bueno, me voy a empezar a preocupar porque con 8 de promedio no voy a ir lejos.” “A veces, si en una materia tenemos tres exámenes y me ponen tres huevos, me digo que tengo que hacer un gol.

6. La subida de estas estrategias escolares es diferente según las secciones y contrasta con los progresos modestos de los escolares en lo que concierne a los métodos de trabajo. Cf. A. Grisay, “Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième”, *Education et Formation*, núm. 32, noviembre de 1993.

Entonces, en el cuarto examen trato de obtener una buena nota.” Este sentido táctico se despliega también en un registro relacional. Los colegiales saben que su actitud ante un docente puede influir en un veredicto escolar, “porque no sólo cuentan las notas, también están las apreciaciones, el concepto”. “Hay que mostrarse bien, mostrarle al profesor que, aunque uno no salga bien, al menos trabaja.”

### *El futuro presente*

Salvo por algunos muy buenos alumnos que de hecho permanecen “niños”, el trabajo escolar ya no funciona por sí mismo. El sentido de los estudios se desprende de una pura lógica de integración escolar y de identificación con el maestro.<sup>7</sup> Nada ilustra mejor el carácter problemático del sentido del trabajo como la diversidad de argumentos y de razones –léase de racionalizaciones–, adelantados por los colegiales. El *ethos* del trabajo escolar se torna opaco, constituido por una mezcla inestable de afirmaciones extremas de voluntarismo y de profundo desaliento.

Las dos grandes matrices de sentido del trabajo escolar, la utilidad de los diplomas y el interés intelectual, están todavía débilmente presentes en el colegio. La percepción de la rentabilidad de los estudios es demasiado heterogénea, según los públicos sociales, para ser considerada como un factor de adhesión al trabajo. Los alumnos del colegio de clases medias afirman su creencia en la utilidad de los diplomas. “Todo el mundo debe tener un objetivo ahora para ir a la escuela: y es lograr un buen oficio después.” Esta frase es un poco hueca porque los alumnos no saben nada del oficio en cuestión y sobre todo por-

7. B. Charlot, E. Bautier y J.-Y. Rochex, *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin, 1992. Apoyándose en una serie de “balances de saberes” establecidos por colegiales socialmente diferenciados, los autores muestran que si los “buenos alumnos” alcanzan a dar un sentido a los estudios en sí mismos, pensados entonces como un “cuerpo de saberes”, los “malos alumnos” –especialmente del medio popular–, sometidos a actitudes ritualistas donde el saber no tiene sentido, carecen de un vínculo de exterioridad con las disciplinas escolares.

que ahora planea por encima la sombra del desempleo con signos de erosión en la fe del valor de los diplomas.” “El problema es que hay muchos con diplomas, y que se las arreglaron bien a nivel escolar. Y ahora no encuentran trabajo. Eso me choca. Porque otros que no hicieron nada sí encuentran trabajo. Me parece que no es normal.”

En cuanto al interés intelectual, nada es menos evidente que la idea de una “vocación”. Para algunos, los gustos de la infancia se diluyen frente al contacto con las materias o los resultados escolares. “Desde que era muy chiquita quise ser veterinaria, adoraba los animales... Y cuando llego a las ciencias naturales me gustaron menos y ahora... a causa del profesor de ciencias naturales, ya no tuve ganas de aprender este año y fue una catástrofe.” “El año pasado quería ser médico, con mis resultados en matemáticas... bah.” En la mayoría de los casos, la declinación y el nacimiento de las pasiones están directamente ligados a los resultados escolares. Los colegiales aman las materias en las cuales triunfan, y les “disgustan” las otras. El interés intelectual emerge sin duda, pero permanece demasiado frágil para establecer una vinculación con los estudios. La cuestión nueva que entonces se plantea es la de la “motivación”, las fuerzas propias que pueden dar bastante energía para conducir un trabajo regular, para interesarse en él verdaderamente.

*“La zanahoria y el palo.”* Los colegiales no reprobaban las medidas supletorias a la motivación desfalleciente. Se trabaja para obtener una recompensa exterior al trabajo escolar mismo. En quinto, puede tratarse de un “paquete de caramelos”, o de “un poco de dinero de bolsillo”. Sucede que esta actitud es fuertemente alentada por los padres. Y por ciertos docentes. La recompensa opera, al menos desde un primer momento y entre las clases medias, como un sustituto eficaz de la integración de la primaria. “A comienzos del año estaba harto de trabajar. En fin, trabajar no me gusta. Entonces me dejé caer a mediados del bimestre y mi madre nos dijo, a mi hermana y a mí: si tienen un buen boletín tendrán un aumento. Entonces me puse a tra-

bajar.” A la recompensa se agregan el castigo y la presión familiar. Bien o mal aceptada, no cabe duda de que, a los ojos de los colegiales, será parte de las motivaciones. Si los alumnos de quinto aceptan todavía en su mayoría los buenos fundamentos de la obligación escolar, “es por nuestro bien que nos obligan”, en tercero los colegiales subrayan sobre todo la obligación pura. “A veces los padres nos dicen: trabaja, sobre todo trabaja para ti, y uno tiene tanto miedo de hacerse reñir por los padres a causa de una mala nota... que uno trabaja y trabaja y saca buenas notas. De hecho: como si quisiera satisfacerlos.” Las reprimendas familiares entran en las motivaciones. “Es un poco de motivación si mi madre me tira la bronca.”

*El “efecto docente”.* Aunque los profesores no tienen la omnipotencia de los maestros de escuela, siguen siendo un elemento importante de la motivación y del desaliento escolar. En quinto, su peso es todavía determinante. “Es sobre todo el profesor el que cuenta, porque si él es gentil... uno adora la materia.” Al contrario, “no vale la pena ir a clase cuando no te gusta el profesor”. El interés en la materia está directamente comandado por la relación con el docente. “Es un profesor al que se quiere, nos apasiona. A mí no me gustaba mucho el francés pero en sexto tuve una super-profe y ella hizo que me gustara.” Pero el mecanismo puede darse la vuelta. “Y cuando tienes un profesor malo... eso cambia.” Aunque pierda un poco de sus facultades “mágicas”, el peso del profesor sigue siendo dominante entre los alumnos de tercero. “Lo que motiva es el aliento de los profesores.” Hace falta que el profesor manifieste un verdadero compromiso pedagógico. “El profe de física... se siente que tiene ganas de que a uno le vaya bien. Es la primera vez en mi vida que veo a un profe que, fuera de la clase, nos ayuda. En los recreos, entre las 13.30 y las 14 horas, nos hace hacer ejercicios, rehacer cuestionarios... Tiene verdaderamente ganas de que a uno le vaya bien.”

El carácter difuso de las perspectivas, el cambio mismo del colegio, el sentimiento muy vago de entrar en una sociedad que

no ofrece un lugar a cada uno, engendran sentimientos de inquietud y de miedo. En lo inmediato, bastantes alumnos temen repetir. “Como verdaderamente no tengo ganas de repetir, siento miedo y me pongo de inmediato a trabajar.” “Mi madre me dijo: repetirás quinto. Y yo tenía miedo, por la noche ya nunca hablaba.” La repetición es un cuestionamiento personal. “No voy a ser nada, nunca llegaré, sacaré 3 de promedio.” Pero descansa también sobre un sentimiento de abandono y de desgarramiento del mundo adolescente. “Me da mucho miedo porque hay amigos que se irán, con todos los buenos de la clase. Y a menudo a los que repiten el año anterior los olvidan totalmente. Me da miedo que me olviden el colegio, mis amigos, mis compañeros. No me invitarán a fiestas ni a nada.” “Es la peor de las amenazas.” El miedo remite también a la anticipación de un futuro a menudo percibido como sombrío y difícil. Entonces es la motivación por el espanto. “Para motivarme, pienso en las peores cosas que podrían sucederme si no trabajara: vago, desempleado, haciendo changas...” El miedo, convertido en angustia, puede estimular, participar en la formación de una motivación. “Pongamos que uno no hace nada durante una semana y después empieza a pensar en el después, cuando uno tenga veinte años y se diga: más tarde quizá lamente no haber trabajado. Entonces... ¡bueno, uno siente el golpe y empieza a trabajar!”

## Creecer

Mientras que los escolares viven en una continuidad relativa su estatuto de niño y su estatuto de alumno, los colegiales hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir una ruptura entre el alumno y el adolescente. Con la adolescencia se forma un “sí mismo” no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que “afectan” a la vida

escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él.

### *Grandes y pequeños*

Ningún período de la vida está, como la adolescencia, definido por la influencia de los interrogantes sobre el hecho de “crecer”.<sup>8</sup> Esta preocupación es constantemente reforzada por las actitudes de los adultos. “Sí, me lo hacen notar continuamente: ¡qué alta que está, creció desde la última vez, tiene por lo menos cinco centímetros más! Siempre lo mismo y me enerva.” Los colegiales están presos entre los desajustes constantes de la infancia y la adolescencia, ya no viven en un mundo homogéneo y son siempre demasiado grandes o demasiado pequeños. La prueba de Gulliver encuadra su universo social. Toda su existencia está sometida a los cambios de las órdenes de crecimiento en función de las situaciones y los interlocutores. “Cuando estamos en primaria somos los más grandes, el rey. Y después, en sexto, somos los pequeños.” “Depende de la persona con la que uno se encuentra: si esa persona es un pequeño uno se va a sentir más adulto, si es más grande uno se va a sentir inferior, no sé.” Además los adultos participan activamente en el mantenimiento de esta sensación. “En casa, depende. A veces me tratan como a muy chico cuando les conviene, y después, cuando me piden algo: ¡ahora eres grande!” Pero es en el colegio donde se experimentan más claramente estas disparidades de “tamaño”. Los alumnos se redescubren “pequeños”, sin estar no obstante protegidos como los pequeños. “El primer día de clase una de sexto se dejó empujar por una más grande, se cayó y durante dos semanas tuvo que andar con muletas.” “¡Te aplastan! ¡Te dicen: ah, los pequeños!”

8. Véase el número especial de *Autrement*, “Les 10-13 ans et le problème de grandir”, septiembre de 1991.

La disparidad de tamaños habla también de las jerarquías subjetivas de madurez. Para los “grandes” de tercero, los “pequeños” son siempre demasiado “pequeños”. “A veces me pregunto qué hago ahí, porque hay pequeños que no tienen nada en la cabeza; uno los mira, ésa salta a la cuerda, aquél juega a pelota.” Esta observación es acompañada por la impresión permanente de que, actualmente, los pequeños crecen más rápidamente. “En nuestras generaciones las chicas son cada vez más jóvenes; cuando una mira a las más jóvenes ve que son más avispadas.” Pero a las representaciones de los grandes hay que oponer las de los pequeños. Y aquí el sentimiento es más bien unánime: para los “pequeños” de quinto, los “grandes” de tercero no son nunca bastante “grandes”. “Los de tercero son unos cretinos; hacia el fin del liceo la cosa empieza a ser un poco mejor.” El grado de madurez juega como un signo de distinción personal en el seno del universo colegial. “Uno está en una edad en la que hay algunos muy maduros y otros no. Yo no me considero una mujer, pero hace falta una mentalidad más avanzada de la que se cree una chiquilla que trata de hacerse la mujer y todo se acaba ahí...” En la desorganización general de los “tamaños”, los colegiales son siempre “inadaptados”, juegan en falso y nunca se sienten en el lugar donde deberían estar exactamente. Esta prueba provoca en los más pequeños una nostalgia de la infancia y de la escuela primaria, cuando el mundo era claro e integrado. “En sexto, cuando se habla del primario, es inolvidable. Uno recuerda cosas y le gustaría mucho vivirlas todavía. Uno se dice que eran buenos tiempos, uno se sentía bien, uno se divertía, uno era grande. Teníamos un poco más de autoridad que antes de entrar a sexto. ¡Vaya si era mejor!” Algunos no quieren crecer. “¡Quisiera ser siempre un bebé!” “Sí, yo también hice una regresión.” Son sobre todo los alumnos de quinto, pertenecientes a clases medias, los que abandonan la infancia penosamente. “Cuando se va al colegio, es como si uno debiera crecer de golpe. Como si ya no se debieran tener recuerdos de infancia. Como si nos privaran de todo eso. Todavía tengo ojos



de niño y juego muy bien y no tengo vergüenza.” “Tengo Barbies, muñecas, y siempre siento miedo cuando invito a nuevas compañeras, es verdad que se burlan de mí.” A la inversa, los alumnos de tercero quieren crecer, pero no sin temores. El liceo es aprehendido como un mundo de libertades donde “al menos al mediodía se puede ir a McDonald”. El control familiar se torna pesado. En todo caso, hay que afirmarlo ante los demás para demostrar su “tamaño”. “Cuando voy a alguna parte estoy obligada a hacerlo delante de mi madre o mis parientes.” El hecho de volverse mayor se asocia a una serie de caracteres positivos: se tiene más “seguridad”, se es más “razonable”, más “independiente”...

El deseo de seguir siendo pequeño y crecer a la vez invade a todos los colegiales. Domina las relaciones en el interior de la clase, relaciones que parecen siempre desajustadas. Los alumnos son a la vez demasiado grandes y demasiado pequeños, y se reconocen en sutiles signos de madurez. En el transcurso de un año pasado en una clase de quinto pude (F. Dubet) observar las transformaciones de los alumnos, especialmente en las chicas que cambian sus maneras de vestir de un día para otro y dejan de ser crías. A medida que se producen estas transformaciones, las parejas de alumnos que se sientan juntos se hacen y se deshacen según la madurez de cada uno. Otros, al crecer, se acercan a un camarada que se ha quedado pequeño para ser su protector, el hermano o la hermana mayor: así marcan su grandeza. Contra estas tensiones múltiples y cambiantes, los colegiales se encierran en el presente frente a un futuro inquietante. Quieren crecer pero expresan abiertamente el miedo a hacerlo. “Uno tiene miedo de fracasar en su vida, de ser autónomo.” “Sí, eso es, prefiero que mis padres estén detrás de mí.” El discurso puede tomar una tonalidad cínica. “Prefiero permanecer adolescente, así uno está tranquilo con los padres.” En todos estos juegos de tamaño, la cultura de masas adolescente tiene un lugar esencial, distribuyendo los códigos de la madurez en la vestimenta, los gustos musicales...

A las tensiones de los “tamaños” hay que añadir la de los géneros.<sup>9</sup> La vida en el colegio está dominada por una viva oposición entre los sexos. Chicas y muchachos comparten la clase en dos espacios distintos, no comen juntos y no frecuentan los mismos lugares en el patio. En algunos grupos de investigación, se ubicaron en lugares opuestos de la mesa. Esto no impide ni las amistades, ni los flirteos, ni los amores, pero se desarrollan sobre un fondo de “guerra” de los sexos y de afirmación exacerbada de los estereotipos. Del punto de vista escolar, las chicas ostentan un comportamiento más conforme a las exigencias de la institución escolar y mayor seriedad.<sup>10</sup> Los alumnos mismos señalan que las chicas son descritas como “más serias”, lo que es denunciado por los muchachos como una injusticia. “Los profes prefieren las chicas a los muchachos”. Los muchachos se proyectan al futuro como jefes del hogar. “Cuando uno está en el servicio militar, con un departamento, una novia o no, debe tener responsabilidades.” Las chicas aprenden ya su rol de amas de casa. “Debes hacer las tareas domésticas y todo, sí, cocinar y todo. Me gusta hacerlo de vez en cuando, pero bueno, todos los días...” Los muchachos afirman su virilidad formando parte de una “banda” – “si vamos a lo de alguien lo hacemos en grupo, unos quince”–, mientras que las chicas tienen afinidades más reducidas: “Yo prefiero quedarme en la calle con una o dos compañeras”.

En la frontera de los dos sexos, los incidentes y las agresiones se multiplican. “De todos modos, en mi clase todas las chicas están locas. Uno dice una tontería sobre ellas, se hacen juegos de palabras o cosa así, y recibo bofetadas de todos lados.” Las chicas proclaman en voz alta y fuerte su mayor madurez.

9. La diferenciación sexual toma no obstante diferentes formas según los dominios de la socialización (trabajo, autonomía, interés político), y según el origen social de los adolescentes. Véase J.-C. Passeron y F. de Singly, “Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle”, en *Revue française de science politique*, vol. 34, núm. 1, febrero de 1984; véase también M. Duru-Bellat, *L'École des filles*, París, L'Harmattan, 1990.

10. Véase G. Felouzis, *Le Collège au quotidien*, París, PUF, 1994.

“Las chicas crecen más rápido que los muchachos, tanto física como mentalmente.” Los muchachos siguen siendo chicos. “Se ve cuando, en pleno cuestionario o en el curso de golpe uno escucha: ¡uf!, yo no sé... Incluso cuando juegan como chiquilines en tercero. ¡Es el colmo!” Los muchachos juegan porque son chicos, las chicas hablan porque son grandes. Los muchachos son agresivos. Hay tres tipos de chicas: la “que no respeta nada ni a nadie”, la “niña bien” y la “puerca que se acuesta con todos”. La tipología de los chicos, menos violenta, es de la misma naturaleza: los “tontos”, los “bien” y los “no bien”.

Evidentemente estos estereotipos cruzados dejan un espacio a los juegos amorosos, pero fundan la agresión de los muchachos.<sup>11</sup> Las chicas siguen a menudo, sufren siempre, se rebelan a veces. Deben aprender a “protegerse”. “La última vez hacía buen tiempo por la tarde, vine con una falda y sin medias, me había puesto unos pequeños zoquetes y llegaba a clase así. Y cuando pasé los grandes me miraban con mi falda bastante corta, no me gusta que me miren.” “Como cuando estuvimos en la piscina, teníamos miedo de que los muchachos dijeran cosas sobre nosotras. También allí estábamos completamente estresadas y por la noche no comí nada. Pero también ellos estaban estresados como nosotras, pese a sus aires de qué me importa.” Pese a su “miedo”, los muchachos no cesan de burlarse de las chicas. “Son super-gordas, aquella está sonada. Y además dicen cosas pero no son verdad, vamos.” Los flirteos no escapan de la amenaza de los estereotipos de las chicas y las burlas de los varones. “Sólo hay muchachos burlones. Hay una chica que quiere salir con uno y se lo pide, y él va a contarle rápidamente a sus compañeros.” Los muchachos se vanaglorian. “Hasta van más lejos, cuentan cosas raras, salen con una chica y la dejan y van a contar a sus amigos que fueron ellos quienes la largaron, que han tenido cosas con ella.” Por cierto,

11. Según ciertos trabajos, en el colegio los muchachos aceptarían más fácilmente de las chicas una definición negativa de su sexo (situación que se revierte en la edad adulta). Véase P. Tap, *Masculin et Féminin chez l'enfant*, París, Privat, 1985. Pero en la vida de grupo, y sobre todo en clase, parece que son los muchachos quienes imponen la “definición” de las situaciones.

las chicas no son tontas ante el juego de los varones. “Los muchachos también tienen un corazón pero no lo muestran, son machos.” “Son como las chicas pero lo esconden, de hecho. No quieren mostrar nada.” Ellas saben que los muchachos son “dobles”. “Cuando está con sus compañeros se cree el más pintón, el más fuerte, piensa que puede salir con todas las chicas; y cuando está con una es una pulguita saltarina. Y a la pulga yo la aplasto.”

La subjetividad de los colegiales se forma en el seno de múltiples estratos. Los grandes y los pequeños, los muchachos y las chicas, los buenos y los malos alumnos rompen la continuidad de las categorías escolares y de las identidades personales. Pero ninguno de los elementos que forman la experiencia colegial es verdaderamente estable: ni la conformidad con las normas escolares, ni la utilidad percibida de los estudios, ni la identidad personal. La experiencia colegial está dominada por las diferencias de estratos y las tensiones.

## Las pruebas colegiales

El colegial está obligado a establecer una distancia con la escuela y la familia, apoyándose en la preocupación por construir un “yo” y en la identificación con su grupo de pares. Pero si la intensidad de esta puesta en distancia varía en función de los públicos sociales, en todos los casos, el colegial se ve confrontado con el descuartizamiento y la combinación necesaria de estos diferentes dominios y procesos: aprende el “oficio de alumno”.<sup>12</sup> La experiencia colegial está dominada por la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente opuesto a las lógicas escolares. A diferencia de los niños, para

12. En efecto, es en el colegio donde los alumnos aprenden la “afiliación” a la institución escolar. Véase A. Coulon, *Ethnométhodologie et Education*, París, PUF, en particular el capítulo V.

los cuales el principio rector del juicio es el del Bien y el Mal, lo Justo y lo Injusto, los colegiales buscan una “autenticidad”, a menudo confundida de hecho con el conformismo grupal y los códigos de las culturas adolescentes.<sup>13</sup> Pero este movimiento hacia la autenticidad a menudo está compuesto de oposiciones y de reacciones. La formación de un sujeto ya no procede de la sola integración de las expectativas, sino de las tensiones entre las diversas dimensiones de la experiencia colegial.

### *Tensiones entre la integración adolescente y las normas escolares*

Las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela dominan al colegio.<sup>14</sup> Están latentes en el clima de la clase y en las relaciones ambivalentes de los colegiales con la disciplina y los docentes.<sup>15</sup> La oposición se manifiesta por la omnipresencia del ruido en la clase. El ruido procede menos de una protesta escolar que de la invasión del colegio por el modo natural de expresión de los adolescentes. Los alumnos lo saben bien, puesto que subrayan la disociación entre el ruido y las competencias o la simpatía hacia un docente. “Podemos entendernos bien con una profe e igual hacer ruido. En clase de francés la profe es simpática y aun durante las tareas discutimos entre nosotros. Ella no tiene autoridad pero sabe hacerse respe-

13. Recordemos que desde el punto de vista del investigador, poco importa que esta autenticidad sea una añagaza; hay que considerarla como una definición cultural propia de la modernidad que, desde este punto de vista, ha “inventado” al adolescente como el momento de este descubrimiento.

14. En la versión clásica que J.S. Coleman ha dado de esta tensión, hasta funcionaría una oposición entre una subcultura adolescente y las normas escolares: la atracción del prestigio en el grupo de pares siendo más fuerte que la del prestigio vinculado a la actividad escolar. Conclusión demasiado general que ha sido amenguada en función de los orígenes sociales de los alumnos, pero también del hecho de la compatibilidad lograda, en ciertos alumnos, entre los dos sistemas normativos. Véase. J. S. Coleman, *The Adolescent Society*, Nueva York, The Free Press, 1961.

15. Hay que insistir en la palabra “ambivalente”. En la mayor parte de la literatura interaccionista, el intercambio escolar no es sino un eterno conflicto entre docentes y alumnos, a tal punto que estamos en condiciones de preguntarnos cómo los alumnos, más allá de la obligación legal y familiar, pueden seguir yendo todos los días al colegio...

tar.” Para los docentes el ruido es insoportable, para los alumnos es una manera de expresarse, y toda voluntad de dominarlo es vivida como control disciplinario. Este hecho, a sus ojos, es evidente: “Creo que el silencio es algo que no existe.” Se puede hasta pensar, en el límite, que el ruido es a la palabra adolescente lo que la preocupación por el rostro es a la personalidad. En ambos casos se trata de avanzar a cubierto.

Pero el carácter inestable de esta oposición es evidente en las críticas que los colegiales hacen contra la disciplina escolar, siempre percibida como necesaria y excesiva. En un primer tiempo, denuncian el “todo disciplinario”. “El colegio es el infierno en la tierra”. Pero la denuncia de la disciplina está siempre asociada a la constatación de su cotidiano desfallecimiento. Las frases se suceden en continuidad y oposición. Se señala que “al director no se lo ve casi nunca en los corredores”, y que “no se puede hacer nada sin recibir un reto”. En el fondo, los colegiales no protestan nunca hasta el extremo acerca de la necesidad de disciplina. “A veces me digo: en el colegio estamos llenos de prohibiciones. Y después, de hecho, cuando lo pienso a veces, me digo que no es para tanto. ¡Porque estamos tan acostumbrados a hacer cualquier cosa!”

Pero es a propósito de la relación pedagógica que esta ambivalencia se hace particularmente manifiesta, atravesada por un doble sentimiento de apego y desapego. Que el último sea manifiesto y excesivo, y el primero denegado y culpable, no debe inducir a error. La relación pedagógica en el colegio está constituida por ambos elementos. Desde el punto de vista de los alumnos, dos grupos se observan siempre y se enfrentan a veces: “Ellos” y “Nosotros”.<sup>16</sup> Separación y proximidad, los rumores van y vienen. “Parece que algunos profes tienen depresiones nerviosas. Hay una profe a la que se la oye llorar todo continuamente.” “Al fin y al cabo los profes, lo hacen para tener una

16. El aspecto oposicional entre docentes y alumnos ha sido a menudo aclarado en la literatura interaccional. Ya en el estudio pionero de W.W. Walter, la oposición es a la vez un conflicto entre dos comunidades y un conflicto entre generaciones. Véase W.W. Walter, *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Willey & Sons, 1967.

reputación. Porque si no ponen amonestaciones y castigos... Pienso que se lo creen." En esta visión de las cosas, los castigos hasta cambian un poco de naturaleza, manifiestan la agresividad que se opone a estos dos mundos. "Hay cosas que... no quisiera decir sádicas pero... ¡Llegan a ponernos horas de castigo los miércoles a mediodía!" Los castigos son experimentados como un efecto de la maldad de los profesores. De un solo golpe, los diferentes principios de justicia se funden en este único espectro crítico. El poder de los docentes se torna arbitrario y perverso. "Hay una profe que, durante el curso, verdaderamente tiene preferidos. En un momento en que no levanté la mano me preguntó adrede, sólo para fastidiarme. Sabe que no sé... y entonces me pregunta." "El año pasado, ya con cinco o seis años de música, no me acuerdo bien... ¡y la profe nunca me preguntaba! Porque sabía que yo conocía las respuestas. A fin de año me puso en la libreta: debes hacer algún progreso. ¡Pero vamos! ¡Nunca me pregunta y después me sale con algo así!"

La tensión entre los profesores y los alumnos no es la guerra, porque ninguno de los polos es una red de identificaciones. Por una parte las normas escolares exigen "psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor, que impulsa a actuar bien en clase con el fin de gustar a la mujer-profesor, la que a menudo es sostenida por los padres".<sup>17</sup> Por otra parte, las normas del mismo grupo de pares, que permiten la independencia frente a 19 adultos, confieren el reconocimiento de los semejantes. La clase es el lugar del conflicto entre estas dos fuentes mayores de identificaciones. Pero, salvo en casos extremos, es difícil concluir en la oposición radical entre ambos universos. En el seno mismo de esta división o de este rechazo, está larvada una demanda afectiva difícil o imposible de expresar porque, en el fondo, es ilegítima a los ojos de todos. La búsqueda de una relación afectiva, infantil o "amorosa" con el profesor, se expresa con mayor frecuencia en términos de frus-

17. Véase T. Parsons, "La classe en tant que système social", en A. Gras (ed.), *Sociologie de l'éducation*, París, Larousse, 1974, pág. 60.

tración. En el colegio, no se tiene el derecho de manifestar un interés por un docente, pero es totalmente legítimo expresar su decepción frente a la indiferencia de los docentes. “A veces es la profesora de matemáticas la que nos dice: bueno a las 15 horas 50 se van porque tengo que hacer una llamada telefónica. ¡Y nosotros registramos cuando nos salen con eso!” La oposición al docente está influida por una decepción vinculada con el no-reconocimiento. “Lo que es super-energante también es cuando la profe nos habla y no nos mira. ¡Vamos! Para la de dibujo somos inodoros, incoloros...” “Los profes, fuera de la clase, no tienen nada que hacer con nosotros. Les pagan para enseñar ocho horas por día por ejemplo, y después no les importamos nada de nada, eso es todo.” Estas observaciones manifiestan una demanda que no puede formularse directamente, so pena de traición. Aparece en la irritación de esa alumna de tercero, excedida por el tono burocrático de sus boletines. “Lo que me hace reír es el concepto: puedes hacer más, valor. Siempre lo mismo.” Le gustaría tener otros comentarios. “Yo no sé: pese a sus resultados mediocres Séverine participa, pasan cosas así. Yo no tengo resultados muy buenos pero con todo existo. ¡Estoy en la clase, claro! Pero en la realidad no es así.”

En verdad, el triángulo pedagógico de la escuela primaria se ha vuelto más claro y más duro. Más claro: ya no hay fusión que buscar con el docente. Al contrario, se trata de afirmar su subjetividad contra el docente. Más duro: la demanda de reconocimiento, todavía legítima en los niños, se convierte en el objeto de todas las sospechas en el colegio. En definitiva, ante los mismos ojos del colegial esa expectativa es ilegítima e inconfesable. El triángulo cede el paso a una danza imposible donde todo el mundo se pisotea. El grupo pisa al docente porque se trata siempre de resistir a la tentación de colaborar con él. El docente pisa al alumno porque cree siempre percibir en él una demanda y no deja nunca de hacer avances, siempre si no mal vividos al menos mal juzgados por el colegial. En sentido opuesto, se repliega detrás de su rol profesional, y decepciona a ese mismo alumno. En fin: el alumno contra sí mismo. Cuanto más manifiesta un



ostracismo hacia el docente, más reprime sus propias demandas. La presión del grupo de pares le prohíbe admitirlas.

Nada muestra mejor este juego que la capacidad de los colegiales para ponerse en el punto de vista de los profesores, a través de una empatía y el llamado a un docente capaz de instaurar su autoridad. Las críticas se revierten. “Cuando hay alumnos que arman un gran bochinche en clase y llegan a reventar a los profesores, pienso que no está bien. Que traten de ponerse en el lugar del profesor y ver... Si un alumno hace eso: ¿cómo actuarían? Entonces se darían cuenta de que no hay que hacer eso.” Esta empatía conduce hasta la desaprobación moral de sus camaradas y de sí mismo. “Teníamos una profe que se hacía insultar, sí, ésa es la palabra, se hacía insultar. A veces tirábamos un papel y ella iba a recogerlo, después lo tirábamos al otro rincón y así... ¡Ve a buscarlo! ¡Eso se oía en la clase! Era horrible para la profesora.” Pero los alumnos no pueden escapar al juego del grupo, “es horrible pero es más fuerte que nosotros”. Sienten “piedad” y terminan por llamar a la autoridad capaz de aliviarlos de su propia violencia.

La relación entre colegiales y docentes es de naturaleza muy inestable: oscila constantemente, sea hacia una relación de autoridad, es decir de fuerza y vivida como tal, sea hacia una relación afectiva difícil, es decir prohibida. En concreto: la relación pedagógica misma no es sino esos desplazamientos y esos deslizamientos.<sup>18</sup>

### *Tensiones entre la autenticidad y los resultados escolares*

Una parte de la autenticidad individual se manifiesta en el rechazo a la obligación de un trabajo escolar cuyo sentido –como hemos visto– se torna problemático. Se crece oponien-

18. Por eso el trabajo escolar es en sí mismo una negociación cotidiana en el seno de la clase, una relación que oscila entre la imposición del orden por medios coercitivos y la llamada a modos consensuales de interacción. Véase P. Woods, “Le travail scolaire: quelques perceptions d’élèves”, en *Ethnographie de l’école*, París, A. Colin, 1990.

do sus libertades al trabajo. “Para mí está primero el momento de ocio y después el trabajo, lo tomo en el último momento. Por ejemplo: tengo todo el fin de semana para hacer la tarea pesada y bueno... empezaré el domingo por la noche, a las diez.” Otros llegan hasta a rechazar la primacía de la obligación escolar. “No veo por qué tengo que trabajar en lugar de salir.” En definitiva, la vida adolescente se inscribe como el revés del sentimiento de obligación escolar. “En realidad uno viene por los compañeros, no para trabajar.” A veces una verdadera oposición se instala entre las jerarquías escolares y las jerarquías juveniles. Los registros de tamaño se oponen; el que es “grande” en el dominio escolar es considerado “pequeño” en el universo de la adolescencia, puesto que cuanto más se pliegue uno a las expectativas de los adultos, más pequeño es.<sup>19</sup> El grupo de colegiales se despega de la lógica de los resultados escolares. Aunque la rivalidad escolar de todos sea de las más triviales, hay que negarla o condenarla. La competencia escolar es considerada por el grupo de pares como un detalle de la infancia, y se convierte en un tema relativamente tabú. No porque la competencia escolar no exista, al contrario, sino porque no se manifiesta sino bajo la forma de críticas. Si el grupo de colegiales es incapaz de encarar la práctica, la competencia escolar es de un valor dudoso.

Pero la oposición a la competencia se manifiesta sobre todo en la voluntad de poner a distancia la prueba del fracaso y el riesgo del cuestionamiento de la imagen de uno. Para contrariar los juicios escolares, los colegiales recurren a la concepción del trabajo como garante de la igualdad fundamental de todos. Aunque ya presente en la escuela primaria, sólo en el colegio la idea según la cual a un trabajo igual debe corresponder una nota igual, deviene en cimiento de todas las interpretaciones de resultados.<sup>20</sup> Pero la consolidación de este argumento se acom-

19. Véase L. Boltanski y L. Thévenot, *De la justification*, París, Gallimard, 1991.

20. Tanto menos fuertemente cuanto que los colegiales tienen menos tendencia que los liceístas a protestar contra las evaluaciones, y sobre todo a considerarlas como un reflejo fiel de su trabajo. Véase Barre de Miniac, A. Bounoure y M. Delclaux, *Professeurs, Elèves, Parents face à l'évaluation*, París, INRP, colección “Rapports de recherches”, núm. 4, 1985.

pañá todavía, en el colegio, con el reconocimiento de las diferencias de dones y talentos. Dicho de otro modo: en el colegio emerge un doble movimiento contradictorio: de un lado, se consolida la idea de la intercambiabilidad absoluta de los resultados individuales en función de la masa de trabajo, y de otro lado sobrevive aún la convicción –tan fuerte en la escuela primaria– de que la nota mide un don y el fracaso es una prueba de “idiotéz”. Es en el colegio donde se manifiesta con más claridad la contradicción entre estas dos proposiciones. Los alumnos pasan sin solución de continuidad de un voluntarismo sin fallas a un innatismo sin fisuras.

Para empezar, la universalidad del esfuerzo. Se trata, en este registro, de disculpar el error o el fracaso. “Nadie es tonto. Sucede porque no saben hacerlo, esto es todo. No saben explotar lo que dicen.” Buenos o malos alumnos son fundamentalmente iguales porque si algunos fracasan es porque “no quieren trabajar, pero los que quieren trabajar sí pueden, ante todo hay que querer”. “En la base somos todos iguales pero después están los que trabajan y los que no trabajan.” El postulado de igualdad de todos implica la responsabilidad de cada uno. “Es culpa nuestra, sólo nos concierne a nosotros. Si uno tiene ganas de subir, uno sube; en general los malos alumnos son los que quieren serlo.” Pero apenas acaban los colegiales de expresar la primacía de la voluntad, sus discursos se revierten. Aceptan el hecho de que “hay quienes tienen mucha más facilidad que otros”. Cada uno cuenta entonces su experiencia personal, rompiendo así el postulado igualitario. “Yo dedico mucho tiempo para aprender mis lecciones. Resultado: no consigo adelantar para nada. A mí me hacen falta cuatro horas todas las tardes, termino a las ocho.” Un alumno evoca sus dificultades de aprendizaje: “Ayer pasé tres horas haciendo mis ejercicios de matemáticas sobre fracciones, no entendí nada”. Los otros lo “hunden” muy naturalmente: “Bueno, pero es tan simple como decir buen día, yo tardé media hora”. Todos aceptan la evidencia del talento. “A veces uno pone todo para tener buenas notas y después ella... ella no hace nada, no nos lleva el apunte.” Los

colegios ponen en la balanza una autenticidad que reposa sobre la igualdad de todos, y un universo de calificaciones escolares que rompe sin cesar esta creencia. Parece que cuanto más crecen los alumnos, más se apegan al principio igualitario, y más heridas profundas e inconfesables provocan los fracasos que desmienten esa convicción.

### *La autenticidad deseada y el conformismo juvenil*

El universo de la subjetividad colegial es disociado. Por un lado, el hiperconformismo adolescente es el soporte de una posibilidad de crítica moral a los adultos. Por otro lado, hay una voluntad de defender una subjetividad frágil contra todo lo que la amenaza y desestabiliza en el grupo de compañeros. El colegial experimenta siempre, ante sus propios ojos, a la vez la virtud del juez y la inseguridad del culpable. Si él no hace sino afirmar intelectualmente la unidad indisociable de la moral y los sentimientos, es decir la expresión de sí como llave de autenticidad, no deja de conocer al mismo tiempo su disociación.<sup>21</sup>

La conversión de la “autenticidad” individual en conformismo de grupo, nunca ha estado tan clara como a propósito del cuerpo y del “look”.<sup>22</sup> El cuerpo adolescente, siempre molesto, es un signo irrevocable de sí. “Empiezo a crecer y no me encuentro bonita, tengo grandes complejos.” Frente a la “verdad” de su cuerpo está la elección de sus vestimentas. La incomodidad del cuerpo es raramente evocada en público, mientras que la autenticidad del “look” es constantemente afirmada. “Me visto como quiero”, es decir como los demás. La ropa tiende mucho menos a mostrar un cuerpo que a velarlo detrás del uniforme adolescente. “No queremos decir que haya que vestirse convencionalmente, pero tampoco hay que exage-

21. En la adolescencia la tensión se hace más fuerte entre una tendencia introdeterminada y una tendencia heterodeterminada. Véase D. Riesman, *La foule solitaire*, cit.

22. Véase D. Hebdige, *Subculture, The Meaning of Style*, Londres, Routledge, 1989.

rar.” Y lo mismo cuando se afirma la femineidad. “Para Navidad tuve zapatos de suela gruesa porque todo el mundo los lleva, hay que seguir la moda”. “Yo me vestía siempre como una niña y se burlaban de mí, algunas chicas me dijeron que fuera con mi muñeca Barbie; entonces cambié y ahora ando con jeans y suéters.” Tarde o temprano, todos terminan por esconderse detrás de un “look” impersonal. Hasta la más mínima diferencia se hace difícilmente soportable. “La última vez me puse un sombrero, me gusta mucho ese sombrero, y al rato todo el mundo me miraba. Al cabo de un momento me harté, me saqué el sombrero y listo.” El resultado es entonces inevitable: “Todo el mundo tiene el mismo estilo”.

Pero es en el juego de las bromas adolescentes donde la tensión entre autenticidad y conformismo se torna más manifiesta. El colegial se da cuenta de que está dando un paso en falso ante sus compañeros, sea porque ostenta un desapego excesivo, sea porque se adhiere demasiado a la opinión del grupo. Pensando hacer lo que el grupo espera de él, el colegial se encuentra desfasado. Por ejemplo, si es verdad que “nadie quiere decirlo, pero en realidad todo el mundo desea comprarse ropa y calzado de marca”, el compromiso excesivo con esa actitud provoca el rechazo del grupo. “Cuando alguno anda con demasiadas marcas, todo el mundo dice sí, es rico, es un chanchito burgués.” En pocas palabras: es de mal gusto, habría que llevar ropas del último grito pero ya usadas, para no parecer que se sigue ciegamente al grupo. El resultado es el mismo ante la ostentación de una indiferencia excesiva. Por ejemplo: el chico que habiendo repetido dos veces en el colegio, afirma que “no le importa nada”. “Mis padres no piensan nada, piensan que hago lo que quiero. Soy yo quien dirige mi vida,” Un camarada de clase se burla: “¡Qué hombre!” El grupo tolera hasta cierto punto el despliegue de la singularidad, y lo penaliza en otros casos. La retórica colegial participa, como las bromas entre los chicos, del proceso de subjetivación. El no conformismo con el grupo, decretado por el grupo mismo, impulsa hacia la individualización. A la inversa, y no sin paradoja, cuanto más el cole-

gial maneja el juego del grupo, menos tiene la posibilidad de desprenderse del conformismo adolescente. A menudo el líder, obligado a dirigir el control del grupo sobre sí mismo, termina por encerrarse en un control personal tan grande que en él “pierde” su “autenticidad”.

## El rostro

Las tensiones y los desajustes entre las exigencias de la integración escolar, la preocupación por la subjetivación y los intereses escolares son tales que los colegiales están “obligados” a hacer juicios y críticas contradictorios, de decir todo y su contrario y de no saber a veces lo que quieren verdaderamente. En términos de identidad personal y de formación de ellos mismos, se dotan de un “rostro” que les permite administrar esos tironeos. El “rostro” opera como un mecanismo de protección pero también como un medio de reducción de la complejidad, una manera de administrar esa realidades contradictorias y de dar la imagen de una autonomía. La preocupación por el “rostro” es directamente proporcional a la intensidad de las pruebas colegiales.

### *El rostro y el “hipócrita”*

Las fuertes tensiones de la experiencia escolar obligan a los escolares a dominar las diversas interacciones sociales con la ayuda de un rostro. El rostro no es una “máscara” mentirosa, una imagen de sí instrumentalizada para otro. Los colegiales no se sirven de la máscara para manipular o engañar al otro. Por eso, a sus ojos, es tan grande la distancia que separa al rostro de la “hipocresía”. Según el rostro, se trata de ser falso para poder ser “verdadero”; según la hipocresía, se trata de parecer verda-

dero para ser “falso”. El primero está al servicio de la formación de la subjetividad, la segunda al servicio de la “pretensión”. La distinción es ciertamente sutil. Que el rostro no se confunda con la hipocresía es algo que se constata en la manera como opera. En la raíz de la preocupación por el rostro, hay siempre un exceso emocional. Todas las denegaciones mostradas por los actores están marcadas por una “sentimental carencia de sentimientos”, como lo ha descrito con tanta precisión W. Faulkner. En efecto: gracias al rostro se puede afrontar un acontecimiento difícil. Por una parte, uno niega el efecto del acontecimiento sobre sí: “qué me importa” y, por otra parte, se deja entrever por el exceso mismo de desapego, el efecto del acontecimiento sobre uno. Por ejemplo, cuando se muestran notas mediocres a los padres: “Ya va a pasar, no es nada. Reciben mi boletín. Tengo malas notas, ¿y qué? Quizás hoy me riñan pero mañana habrá pasado, no es grave, sufro un ratito y eso es todo”. De todos modos, “eso entra por un oído y sale por el otro”. El “disimulo” de una prueba difícil no engaña a nadie, los compañeros “entienden” siempre, pero permite construir un espacio de intimidad “al abrigo” de los otros. Los colegiales lo saben. “Los hay, son así, es su carácter; y están también los que lo hacen a propósito.” El “disimulo” está en el corazón de la sociabilidad adolescente porque permite a todos construir, paradójicamente, un vínculo auténtico consigo mismo. A diferencia de las interacciones adultas dirigidas por una lógica estratégica, bajo la impronta de los “modales” y el “rango”, y de la necesidad de ayudar al otro a salvar su rostro, las interacciones adolescentes están guiadas por la preocupación obsesiva de salvar el propio rostro.<sup>23</sup> Una parte de la incompreensión entre adultos y adolescentes proviene de esta situación. Para los adultos, la autenticidad consiste en afirmarse por la “sinceridad” de sus sentimientos y de sus convicciones, mientras que para los adolescentes la autenticidad sólo puede construirse mediante una puesta a distancia.

23. Véase entre otras obras de E. Goffman, *Rites de interaction*, París, Éd. de Minuit, 1974.

La intensidad del compromiso en el “rostro” está vinculada a la naturaleza de las pruebas colegiales. Cuanto más importante es la separación entre las dimensiones de la experiencia, más se profundiza el hundimiento de una pérdida de manejo del proceso. El rostro puede convertirse en una manera de resistir a los estereotipos negativos proyectados por los profesores, especialmente en los establecimientos populares. Entonces el rostro se convierte en farsa. El colegial se desliza así hacia la “mala fe”. La farsa se convierte en una “mentira a sí mismo”. “¿Por qué uno esconde su juego? ¡Es una salida de emergencia, un desafío para ver si uno puede esconder su juego!” Y se termina por caer en el juego. Una vez empezada esta vía, ya no tendrá descanso. Debe demostrar a los otros y a sí mismo que no tiene conciencia de ser un farsante, y al mismo tiempo que sólo queda la farsa para asegurarse. Como la “mala fe”, tan bien analizada por Sartre, se trata de poner en su lugar “un cierto arte de formar conceptos contradictorios, es decir que unen en ellos mismos una idea y la negación de dicha idea”.<sup>24</sup> Pero esta ambigüedad propia de la mala fe termina por escapar de todo control. El alumno no deja de circular, de deslizarse entre estos dos extremos. Finalmente, pierde el manejo de lo que esconde. “No sé, no tiene nada que ocultar. Es por si pasa algo, algo así como una salida de emergencia. ¡Le gusta jugar con fuego!”

La “farsa” se fija, tarde o temprano, alrededor de un estereotipo. En el marco escolar, este proceso opera a través de la puesta en su sitio de un sistema paralelo de clasificación de los individuos. A las calificaciones y a las conductas escolares, se opone la “reputación” en el grupo de pares. El actor ya no percibe su trabajo de “presentación de sí” como una obra propia, sino como la interiorización de una exigencia colectiva de la cual no puede desprenderse. El colegial es entonces definido por la ausencia de sí mismo. En el marco escolar, un movimiento de resistencia está en la raíz de este proceso. Una posible estigmatización escolar y/o social debe ser revertida. El

24. J.-P. Sartre, *L'Être et le Néant*, París, Gallimard, 1943, pág. 92.



grupo se repliega sobre sí mismo y se convierte en el mundo de la “vergüenza” y del “honor”, de la “debilidad” y de la “potencia”. Por todos los medios se trata de eliminar la “culpabilidad” individual en favor de la estigmatización colectiva de los “estigmatizadores”. Finalmente, el colegial se “deja entrenar”, actúa en función de las expectativas –implícitas o explícitas– de sus compañeros, hace lo que piensa que otros esperan de él y responde a los desafíos que los otros le imponen. “Hay algunos que funcionan para el grupo, nada más que para el grupo.” El proceso de entrenamiento es a menudo el mismo. Se comienza por establecer un “carácter”: “No puedo quedarme una hora así, sin decir nada o sin bromear, es mi modo de ser”. Después se termina por confesar que se está bajo la influencia de la mirada de los otros: “Por ejemplo, yo hago deportes. Atletismo. Y allí es peor todavía cuando esa gente me mira. Siempre tienen que rodearme si tienen ganas de reírse, vienen porque saben que estoy dispuesto a hacerlos reír”. En fin, el colegial es obligado a encarnar “de verdad” a un estereotipo: “A veces eso me fastidia pero estoy acostumbrado”, llegando sin embargo a reconocer que “me empujan a hacer eso”. Confesión difícil; el individuo se tranquiliza a sí mismo: “Si hago el payaso es por mí, no por los demás”. Llevados por esa extrema deriva, muchos colegiales llegan hasta la ruptura, hasta la exclusión del establecimiento porque “es muy difícil cambiar de reputación”.

La mayor parte de los colegiales construye su experiencia con ayuda de un “rostro” social demasiado lleno de inseguridad y de inestabilidad para ser confundido con el dominio de los medios de presentación descrito por E. Goffman. El colegial se socializa por el rostro, siendo un actor en busca de una imposible subjetividad. Esa preocupación por el “rostro” está arraigada en situaciones precisas, en interacciones reguladas por presiones sociales colocando a los actores ante situaciones manejables. Los juegos del disimulo varían así en función de los públicos sociales y de la naturaleza de las clases, pero también de la edad y del sexo.

*La amistad.* Como la amistad infantil, la amistad adolescente está marcada por el sello de la confianza.<sup>25</sup> La buena compañera es “aquella a quien se le cuenta todo, todo se le puede decir y no lo repetirá por ahí”. La amistad adolescente convoca a la confidencia.<sup>26</sup> Pero la lógica del rostro hace que la expresión sea difícil. Ser amigo de alguien consistiría entonces en compartir un secreto inexistente, en permitir sin cesar a otro defenderse y “reventar”. Al fin de cuentas, el verdadero amigo es aquel que sabe que el otro está, ante todo, definido por su dificultad de aceptarse, por los límites de su desapego hacia los adultos; el que conoce el carácter tan aleatorio de su subjetividad. A esta amistad “pasiva” hay que oponer una amistad “activa”, la que participa del proceso de construcción de la subjetividad gracias a la “crítica”. Al criticar a un amigo, siempre definido por una muy fuerte vulnerabilidad a la mirada de los otros, pero dándole al mismo tiempo pruebas de amistad, se constituye una subjetividad más autónoma porque es capaz de afirmarse frente a los demás. Lo esencial de la amistad adolescente no reside en desvelar el sí mismo, sino en la capacidad de aceptar –de la única persona de la cual puede verdaderamente aceptarla–, una crítica de sí.<sup>27</sup> El adolescente tiene amigos para aprender a resistir el juicio de los otros. De ahí el carácter conflictivo de la amistad adolescente. El amigo niega la falsa autenticidad para obligar al otro a individualizarse, lo que explica la inestabilidad de las amistades colegiales. “Yo... con mi mejor

25. No olvidemos que el tema de la amistad, o más ampliamente del compromiso emocional, ocupa un lugar mayor en los adolescentes del *Bildungsroman*. Véase D. Cohn Plouchart, “Le roman de formation”, en P. Kahn, A. Ouzoulias y P. Thiery, *L'Éducation. Approches philosophiques*, París, PUF, 1990; L. Dumont, “Aux sources de la *Bildung*”, en *L'Ideologie allemande*, París, Gallimard, 1991.

26. Para R. Sennet la imbricación de la amistad y de la confianza es lo propio de toda sociedad intimista (Véase R. Sennet, *Les Tyrannies de l'intimité*, cit.).

27. El juego de la crítica es así consustancial a la obsesión de seguridad presente en las amistades de los adolescentes, siempre bajo el miedo de ser abandonados o traicionados, un sentimiento que sólo se diluye al fin de la adolescencia. Véase E. Douvan y J. Adelson, *The Adolescent Experience*, Nueva York, J. Willey, 1966.

amiga tengo altos y bajos. Siempre cambié de mejores amigas". Hay que discernir el mecanismo. La sociabilidad en el colegio está fuertemente marcada por las críticas y los rumores. Las críticas a veces son benignas: "¡Chabón! ¡Boludo! Depende de cómo te lo digan". Otras veces la crítica es más dolorosa: "El colegio está lleno de hipocresía". La desconfianza es de rigor, porque "si alguien te da demasiada confianza, después te la saca". "¡Siempre hay desconfianza! Cada uno desconfía del otro, todo el mundo está obligado a ser hipócrita. No nos gusta la hipocresía pero de todos modos, un día u otro, estamos obligados a ser hipócritas. Es un engranaje."

En el seno de este universo hay que reubicar el arte de la crítica colegial. La verdadera traición es la indiferencia y, sobre todo, la detención de la crítica íntima. No hay nada que desvelar a los otros, hay todo para esconder. Por eso la buena pareja de amigos adolescentes no deja de criticarse constantemente. "Mis amigas critican todo lo que hago." Por allí todo pasa: el cuerpo, los miedos, los amores, los fracasos escolares, los padres, la ropa. Pero a través de este juego de la crítica amistosa, los colegiales construyen un mundo personal, privado, más autónomo pues se despega de la influencia del conformismo cultural adolescente. En el colegio, el amigo es un crítico comprometido.

*El amor.* La debilidad de la subjetividad adolescente torna particularmente difícil la expresión del sentimiento amoroso. Por el amor, el adolescente recorre los extremos de su subjetividad. "Pasa algo, cuando un chico me invita a salir me siento más linda... Se ve que una le gusta a los muchachos, eso es agradable." Sin duda yace en la relación amorosa de los colegiales un deseo de explorar su propio Yo con la ayuda de un compañero.<sup>28</sup> Aquí el individuo quiere ser amado y reconocido, pero teme ser abandonado. Esto produce la temporalidad tan parti-

28. Véase E.H. Erikson, *Adolescence et Crise* (1986), París, Flammarion, 1972; C. David, *L'Etat amoureux*, París, Payot, 1971.

cular de los amores adolescentes. La pena de amor precede al amor, con la timidez, el miedo a declararse, el miedo a ser abandonado, la búsqueda de pruebas de amor, el miedo de caer en ridículo... “Si tomas una gaseosa con ella se pasa rápido.”

El miedo de desvelarse comanda el conjunto de técnicas utilizadas para dar parte de su amor. Los miembros de los grupos insisten en la obsesión de la puesta en escena de la declaración de amor. En el límite, es lo único que parece causar problemas. En primer lugar está la propuesta directa, una fórmula no exenta de jactancia. “No te preocupes, vas y se lo dices y ya está.” A veces se atenúa gracias al teléfono. “Cara a cara me parece imposible, ¿cómo mirarla a los ojos y decirle si quiere salir contigo? No, por teléfono puede ser...” Y está también la eterna carta de amor. “Si amo no lo digo, no podría, jamás. Escribiría una carta.” “Me gustaría las cartas, pero a los varones les parece tonto,” Queda entonces, al menos para ciertas chicas, recurrir a la seducción. “Espero que él me lo pida. No le vas a pedir a un chico que salga contigo, te pondrías en evidencia. Él debe dar el primer paso, y yo prefiero que lo haga solo”. En el fondo, les gustaría mucho no tener que hacer nada.

¿Y el alcahuete? Sólo en quinto es posible recurrir a sus servicios. “Se espera un ratito y después, si verdaderamente te gusta, le dices a una compinche que se lo pregunte. Después ella va y se lo pregunta, le dice: hay una chica rubia, le gustas mucho. Entonces él mira, mira y cuando cree que encuentra dice –si le gustas– que sí, da su respuesta. Se citan cuando saben que van a salir juntos.” En tercero ya no es posible, el amor ya no está al servicio de la cohesión del grupo. Entonces recurrir a mediadores es una “astucia” para esconder a los demás su timidez y nadie se engaña. “En general, cuando se manda a un compañero, puede pasar que la chica quiera salir contigo, pero en general ella bromea.” “Es una chiquilnada. Demasiado chiquilín es un tipo que envía a un compañero para decir: bueno, querría salir contigo.” En el fondo, se envían compañeros para “mostrarse”, es decir esconder la timidez delante de los compañeros. Los colegiales tratan de protegerse por todos los medios.

“A los tipos les dices no, entonces se vuelven, no, yo no quería, blablablá... Yo tenía un compañero que lo hacía y cada vez le decían no, es un mamerto.”

Los colegiales disponen de dos lenguajes para hablar del amor: un discurso “romántico” lleno de referencias sobre el amor eterno, y un discurso “terapéutico” centrado en la necesidad de crecer. En el amor romántico, sólo se termina de amar a través de la puesta en escena de un imaginario amoroso.<sup>29</sup> Todas las constantes del texto amoroso se están haciendo, una después de la otra. Primero, por supuesto, la duración. Todas las historias cortas serán juzgadas y condenadas en nombre del verdadero amor. “¡Pero eso no es amor! Una semana o dos con una chica o un muchacho... no veo verdaderamente qué podría haber en eso de amor, vamos”. “Son pequeños enamoramientos de colegio, en concreto: sólo para hacerse de una reputación, eso es todo”. Las primeras “verdaderas” historias de amor están colocadas bajo el signo de la imposibilidad: el compañero ideal se fue a otro colegio, la historia está prohibida por los padres... El imaginario amoroso puede entonces desplegarse libremente. “A Fred lo amé verdaderamente y creo que todavía lo amo. De esto hace un año y medio, no dejo de pensar en él y cuando veo un chico lindo lo comparo con Fred y no pasa nada... Además tengo la impresión de que no me enamoraré de ningún otro porque siempre comparo. Y siempre será él”.

Pero a veces los colegiales abandonan el discurso romántico y hablan como “terapeutas” del alma. El amor se torna en buena inversión psicológica y todas las fases del amor son así releídas desde esta óptica. Especialmente en cuanto al número y la duración de las historias de amor. El romántico valora el amor eterno, el “terapeuta” valora el cambio y su utilidad. “Si lo conservas para siempre no sirve de nada, me parece que hay que tener varios compañeros”. Por otra parte, el abandono forma parte de la vida. “Es la vida, es normal, si no lo amas lo largas y listo.” El amor se torna interesante en la medida en que

29. Véase D. Martuccelli, “La conspiration de l’amour”, en *Décalages*, París, PUF, 1995.

da seguridad y permite crecer. “Eso también nos desarrolla, nos hace crecer. Sin el amor sería difícil vivir, yo no podría crecer.” “¡En ciertos casos hasta puede ayudar! Cuando uno no anda bien consigo mismo puede ayudarte a superar montones de cosas.”

A través de estos dos modelos discursivos se enuncia el interés por las series televisadas “color rosa”, como útiles de una educación sentimental.<sup>30</sup> En los grupos, las etapas de la discusión son siempre las mismas. Después de una reacción inicial de denegación, se confiesa: “Me da un poco de vergüenza decir en el colegio que veo *Hélène et les garçons*; se van a burlar de mí. A veces hacía creer que no la miraba, cuando en realidad me quedo clavada frente a la tele y la miro con placer, qué tanto”. Después se da el desencadenamiento crítico. “No está muy bien. Además, nadie se lo cree. Y para colmo actúan mal, es super-monótono, uno se duerme frente a la tele.” “De vez en cuando miro porque es tonto, tan tonto que me hace reír”. El mundo de las series no es real. “¿Pero viste el dormitorio de ella? Es la única que tiene una habitación así. Eso no muestra la vida real de hoy.” En fin, se confiesa el significado para sí de este tipo de emisiones o de revistas. Desde un punto de vista “romántico”, se adelanta la comprensión de los códigos del amor, aun en forma crítica. “Pero si besas a un muchacho... es una prueba de amor con todo”. “Un día tomé *Salut* y la hojeé, decía cómo seducir a tu compañerito, era algo verdaderamente flojo, tonterías. ¡Si yo hiciera eso, ahí se acabaría todo!” Desde un punto de vista “terapéutico”, los colegiales subrayan el rol de esas series y revistas en su desarrollo personal. “Aprendes cosas que te instruyen. Yo miro *Hélène et les garçons* porque es algo que me habla, no sé, sí que tengo pequeños flirteos y todo, es lindo cada tanto. Y está Joana que es un poco como yo.”

Presas por la preocupación de salvar su rostro, la expresión del amor es una experiencia difícil; no basta solamente con vencer los miedos interiores, aún hace falta lograr resistir la burla,

30. D. Pasquier, “Hélène et les Garçons: une éducation sentimentale”, en *Esprit*, junio de 1994.

y el “verdadero” amor establece una ruptura con el mundo de la jactancia, de la colección y del levante. La vergüenza viene de que nada es secreto, ni en el colegio ni en la escuela primaria. Pero esta publicidad de lo íntimo cambia radicalmente de significado. En la escuela primaria, uno de los fines del juego amoroso es precisamente “que esto se sepa”. En el colegio, sólo hay amor en la medida en que se sustrae a la mirada de los camaradas. “En el colegio te hacen pasar vergüenza delante de todo el mundo para joderte mejor.” “A veces da asco porque no quieres que haya gente que sepa que sales con una chica. Prefieres que nadie lo sepa.” La mejor prueba de amor en el colegio no es la timidez, es el silencio. Nada se opone claramente tanto al amor como el acecho ruidoso, tanto para las chicas como para los muchachos. El acecho apunta al grupo, el amor despega del grupo. “Hablo, sí, porque es lindo chico y me gustaría salir con él, pero no hablo de cosas sentimentales que me tocan verdaderamente.” Entre los varones “no decimos nada, no se dice nada”. La profusión de discursos relativos a la declaración de amor se opone fuertemente al silencio de la intimidad amorosa. La subjetividad adolescente es bastante fuerte como para desafiar al grupo, pero aún demasiado débil para librar toda la extensión de su debilidad. El amor en el colegio no será sino una manera privilegiada de aceptarse a sí mismo, una marca de libertad que, según Nietzsche, permite “no ruborizarse de sí”. El amor es tanto el hecho de “no tener complejos ante él, ni nada”, como el hecho de que “él no tenga vergüenza de nosotros ante los compañeros”. La prueba de la intimidad se prolonga en la puesta a prueba delante del grupo. “Salgo con él y hay chicas que me dicen: él no está tan bien, ¿por qué sales, qué le ves? Y yo decía: bueno, es que lo amo, lo amo y no es cosa de ustedes.” “Una vez me sucedió: a mi compañera no le gustaba el chico con el que yo salía, y bueno, peor para ella.” Para los varones: “Si salgo con una chica y un compañero me dice que es fea, le digo: no eres tú el que sale con ella, soy yo. Eso es todo. Aunque él piense que es fea. Bueno, y qué”. El amor es uno de los primeros “yo” del individuo contra el “nosotros” del

grupo. Y hasta puede ser que una parte de la nostalgia de los amores adolescentes en la vida adulta provenga del recuerdo de aquel acto fundador. En el colegio, el amor rompe el rostro.

La experiencia colegial está dominada por un estallido de las dimensiones que la estructuran. Este fenómeno provoca una suerte de desajuste constante de las relaciones y de las identidades. Ni el conformismo infantil, ni los cálculos de utilidad, ni la subjetividad adolescente están en condiciones de estabilizar esta experiencia. Entonces los colegiales abandonan las identidades concebidas como interiorizaciones de rol, por los aprendizajes de los juegos del rostro en el seno de los cuales logran –más o menos– construir un proceso de subjetivación.<sup>31</sup> Oscilan sin cesar entre el conformismo y la ruptura, en función de los ritmos que les imponen sus orígenes sociales, sus resultados escolares, su sexo y su edad. Es en ese momento cuando aceptan o rechazan un “destino”.<sup>32</sup> Dominada por el rostro, esta prueba no se estabiliza jamás y arrastra una subjetividad vacía, oscilante entre la búsqueda de una autenticidad imposible y un conformismo social percibido como “hipócrita”.<sup>33</sup> Por esta razón los colegiales nunca son plenamente miembros o ciudadanos de su establecimiento.

31. Desde un punto de vista genérico, E.H. Erikson caracteriza la génesis de la identidad a través de ocho etapas, cada una especificada por la solución de una “crisis”: en la adolescencia sería especialmente la “crisis de identidad” y la “crisis de intimidad” –ciertos autores invierten el orden de las crisis para los muchachos y para las chicas–, antes de llegar al sentimiento de “confianza básica” de la personalidad. Véase E.H. Erikson, *Enfance et Société*, 1963, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974; y *Adolescente et crise*, op.cit. El mérito de los trabajos de Erikson es la fuerte imbricación que establece entre la génesis de identidad y los procesos sociales; por nuestra parte nos hemos dedicado, de modo complementario, a discernir la adolescencia a partir de esas dimensiones sociales.

32. Para un ejemplo histórico célebre de un proceso de subjetivación por escisión de su grupo de pertenencia, véase el estudio realizado sobre Lutero por E.H. Erikson, *Luther avant Luther* (1958), París, Flammarion, 1968.

33. J. Starovinski, *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, París, Gallimard, 1971.



Pero la matriz general de esta experiencia varía muy fuertemente en función de los contextos sociales y de los resultados escolares. Las diferencias aparecidas en la escuela primaria se marcan intensamente. Por esta razón debemos ahora analizar el trabajo de los grupos formados en establecimientos netamente contrastados.

## Un colegio de suburbio

El tiempo del colegio no es solamente el de la adolescencia descrita en series televisivas que dan la imagen de un mundo escolar sin escuela, sin clases sociales, sin aprendizaje, un mundo sentimental reducido únicamente a la confrontación de los jóvenes con la disciplina de los adultos. El tiempo del colegio es también el de las primeras pruebas, el de las grandes diferencias escolares y sociales. El espacio relativamente homogéneo de la escuela primaria cede su lugar a carreras escolares y sociales cortadas cuando los buenos alumnos y los menos buenos son repartidos en clases y redes que los conducen a destinos diferentes. La escolaridad obligatoria del colegio no es automática; una primera orientación es posible hacia fines de quinto y, después del diploma de los colegas –que más de un tercio de los alumnos no obtiene–, se deciden las grandes elecciones entre la enseñanza general y la enseñanza profesional. El velo romántico de la infancia deja de esconder las divisiones sociales, y los colegios aparecen muy distintos los unos de los otros en función de su reclutamiento social, de sus esperanzas de éxito, de sus proyectos pedagógicos. Los padres y los docentes lo saben bien en sus estrategias de elección de colegios, lo mismo que los poderes públicos que han colocado políticas específicas centradas a menudo en los colegios.

En función de los establecimientos y de los contextos sociales, la experiencia colegial se presenta de manera muy diferente. Se puede pensar que si la estructura de esta experiencia permanece estable, conforme al razonamiento presentado en el capítulo precedente, los términos de esta experiencia tienen contenidos específicos. Son sobre todo definidos por relaciones de tensiones más o menos vivas. La experiencia colegial está

dominada por una tensión esencial, que opone el mundo juvenil al de la escuela. Pero en los colegios más populares, esta tensión es reforzada por la distancia o el “conflicto” entre el barrio y el establecimiento. Alumnos y docentes elaboran dos versiones complementarias y opuestas de estas tensiones, y todo pasa como si los alumnos no pudieran construirse como colegiales y como individuos sino en esta economía de la experiencia escolar. No trataremos estas tensiones como factores de fracaso, y menos aún como conductas patológicas, sino como una modalidad de la socialización.

## El colegio y el barrio

### *El colegio invadido*

Situado en el corazón de un barrio de viviendas populares en la orilla izquierda del Garona, en Burdeos, el colegio Garonne es un pequeño establecimiento de menos de 300 alumnos que acumula *a priori* todas las dificultades. Los docentes y el equipo de dirección sienten que su establecimiento está amenazado por una ciudad dominada por los problemas sociales: pobreza, desempleo, desuniones familiares, inmigración... Los habitantes que tenían alguna libertad de acción se han mudado y, así como la ciudad estaría habitada solamente por familias cautivas, los alumnos del colegio serían también cautivos. Los buenos alumnos y aquellos que provienen de las clases medias se van del establecimiento. Los profesores parecen a menudo desalentados y, si la tasa de rotación profesional es débil, es sin duda porque muchos terminan su carrera en este establecimiento después de haber ocupado puestos mucho más alejados de la región y de su capital. El establecimiento se siente aplastado por su mala reputación, y el recuerdo de una cuchillada asestada a un muchacho durante una pelea entre dos alumnos,

hace unos años, está todavía en todas las memorias, tanto las de los docentes como las de los alumnos. Durante largo tiempo la imagen de la violencia se ha impuesto en este pequeño colegio sobre el cual corrían los más alarmantes rumores: robos, tráfico de droga, violencia contra los maestros... El hecho de que los actos incriminados sigan inciertos y hasta improbables, no impide que corra el rumor y que se imponga una reputación de la cual el colegio no logra desprenderse.

Fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Para los docentes y el equipo de dirección, las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del dominio estrictamente escolar. Los resultados de los alumnos, sus comportamientos, su pasividad o su agresividad son percibidos como expresiones directas de un barrio "con problemas". La escuela construye sobre arena en tanto la crisis económica destruye los fundamentos de su acción. La descripción del barrio por los docentes se emparenta con una larga letanía: los padres son demasiado indiferentes o, al contrario, demasiado apegados a sus hijos. Demasiado protectores, demasiado violentos o demasiado permisivos. No captan la importancia de los estudios u ostentan ambiciones desmesuradas... Desde el punto de vista de los docentes, los padres no encuentran nunca una buena distancia de la escuela, siempre hacen demasiado y nunca lo bastante. De este modo, sostienen sistemáticamente a sus hijos o, al contrario, piden a los profesores que les peguen. No tiene proyectos para los niños o tienen demasiados. Más a menudo aún, "no dan importancia" y son pedagógicamente incapaces. Sucede también que esta imagen se mezcla con un sentimiento de piedad hacia los niños despojados, perdidos, víctimas de una crisis social que los desarraiga y los aleja de la escuela. La pobreza es endémica, los niños son abandonados por sus familias, y se admite de buena gana que su agresividad o su desinterés se expliquen por buenas razones, ya que son víctimas de la sociedad.

En concreto, los juicios de los docentes proceden de diversos registros. Tienen que ver probablemente con el etnocentris-

mo de las clases medias frente a un mundo popular que se ha vuelto extranjero. Ningún docente vive en el barrio donde trabaja y muy a menudo las conductas populares más “triviales” son percibidas como patológicas. El hecho, por ejemplo, de jugar en la calle por la tarde después de la escuela, es rápidamente percibido como un signo de abandono. Igualmente, no es seguro que la pobreza de las familias sea realmente medida porque, desde el punto de vista de los docentes, las familias consumen mal: los alumnos logran siempre conseguir lo que la televisión les propone, en esas familias sobreequipadas de magnetoscopios... Pero estos juicios surgen también del registro de la compasión de los adultos ante sufrimientos reales: la falta de dinero para comprar lo indispensable o participar de una salida, la soledad cuando las familias están desechas y los chicos se quejan, el peso de las obligaciones domésticas en las chicas... En pocas palabras, los niños son a la vez culpables y víctimas, como sus padres. En fin, estos juicios participan de la lasitud de profesionales que sienten estar aplastados por el peso de los problemas sociales, y que tienen la impresión de agotarse sin creer verdaderamente en la posibilidad de cambiar el orden de las cosas. Todos han intentado más o menos responder a estos problemas, muchos se movilizaron en diversos proyectos y el balance mide más fácilmente decepciones que logros. Pero cualquiera que sea la naturaleza de estos juicios, todos subrayan una ruptura del proceso de integración, todos designan la ausencia de continuidad entre el mundo social y el mundo escolar. Esta ruptura no conduce a los profesores a definirse como “conquistadores” o “misioneros” frente a la sociedad. Se perciben más bien como defensores de una fortaleza asediada o como profesionales colocados en una situación imposible, y que deben primero defender las condiciones de ejercicio de su tarea.

En un registro muy diferente, la ruptura entre la escuela y el barrio es también vivamente percibida por los alumnos. Este barrio, con sus pequeños inmuebles y sus torres, no es de los más degradados. Pero está enclavado entre una carretera de cir-

cunvalación y una zona antigua de casas pequeñas. Los alumnos interrogados trazan un retrato sombrío que prolonga al de los docentes. “Es un barrio desfavorecido, verdaderamente triste. Uno sale y ve jeringas en el suelo, peleas continuamente... Uno cierra las persianas, oye gente que se pelea, que se insulta, no se puede dormir. Por la noche sueño con fusiles siempre. No hay ni un día, ni siquiera en Navidad, en que nos dejen en paz.” Mucho más que la pobreza, se impone la imagen de la desorganización social. Las relaciones entre los grupos y entre las generaciones son a menudo agresivas. “Los viejos no siempre son simpáticos, hay grupos, deberían vivir en casas y así nadie estaría molesto.” El barrio es descrito como peligroso y, aunque no haya verdaderas “bandas”, los alumnos cuentan historias de peleas con otros barrios de la macrociudad. Todos evocan el saqueo, aun aquellos que no han sido víctimas cuentan las mismas historias de chantaje. Los grandes causan miedo a los chicos, los grupos causan miedo a los solitarios y los muchachos causan miedo a las chicas que “no se sienten muy seguras”. No temen solamente ser agredidas, también temen las injurias y los rumores mediante los cuales los muchachos pueden alcanzarlas “tratándolas” de chicas fáciles. “Si se entera mi padre, me mata.” “Me siento segura, pero si bajo es solamente para tomar aire.” No son tanto los hechos, vagos a menudo, como un clima general que pesa sobre la ciudad a través de una lógica del desafío y del insulto. Los alumnos explican que no hay que mezclarse en conflictos y provocaciones en los cuales se arriesgan siempre a caer pese a ellos. “Yo simulo entenderme bien con ellos, pero no me gustan demasiado.” La lógica de los conflictos y las tensiones descansa sobre una tácita ley de silencio, porque no hay ni que denunciar ni que caer en una pelea que no se extinguirá fácilmente en el ambiente cerrado del barrio.

Por supuesto, la delincuencia y la violencia son siempre las de los demás, porque si bien es importante diferenciarse de un barrio “horrible, mal frecuentado”, también es importante que dicho barrio sigue siendo “su” barrio. La estigmatización sufrida llama a la autocrítica. Esta preocupación por la diferencia-

ción está tanto más viva cuanto el barrio tiene la reputación de ser una “ciudad de árabes”. Durante las entrevistas individuales, subrayemos este punto del método: todos parecen indiferentes. “Hay extranjeros, los conozco, no son regalos.” “No me gustan los árabes, sin embargo algunos son simpáticos, pero también están los que aquí hacen la ley, ellos son los jefes y en eso no estoy de acuerdo.” Y además los inmigrados se conocen y se apoyan entre sí, cierran filas, “entonces no digo nada pero hay muchos que se hacen los matones”. “Es gentuza, es un barrio caliente con más árabes que franceses, hay que andar bien con ellos, si no nos tratan de racistas y después el ambiente no sería muy bueno, ya que ellos quieren hacerse colegas.” Pero en el seno mismo de los propósitos racistas, los alumnos interrogados individualmente explican que todos tienen compañeros árabes, que muchos son simpáticos y que a menudo “los franceses son peores”. Estos propósitos manifiestan tanto un racismo banal –“los árabes según lo que se ve en la tele”–, como el sentimiento de vivir en un mundo anónimo e incierto, donde las relaciones son poco previsibles, donde sólo se puede contar con uno mismo y con algunos amigos y, sobre todo donde uno se siente prisionero. “Si pudiéramos, nos mudaríamos.”

Junto a la desorganización social y la espiral de los desafíos que tornan las relaciones tan difíciles, los alumnos interrogados intentan también romper con los estigmas. En el mismo movimiento en que critican su barrio y se diferencian, denuncian también la mala reputación que tienen todos indistintamente. Los otros barrios son mucho peores, allí hay “verdaderas” bandas en tanto que aquí “somos compañeros”. La violencia y la droga “son historias” montadas en cadena para perjudicar al barrio. La mala reputación del colegio es injusta porque el colegio vecino es mucho más “nulo”, pero “no se dice”. Entonces la mala imagen se revierte y los barrios peligrosos se vuelven “simpáticos”. “Se dice que son delincuentes y no siempre es así, y como se conocen entre ellos no hay problemas.” El desafío proviene de la otra cara de la amistad, una manera de entrar en relación y de evaluarse, como en un torneo caballeresco. Philippe

se dejó extorsionar y se peleó, es la ley del género. “Después de eso nos volvimos colegas, hay que hacer eso para volverse compañeros, es curioso.” “Yo me peleé con un árabe, después nos dimos la mano, como si fuéramos hermanos.” Otro muchacho, que sin embargo se dice capaz de organizar un asalto racista, cuenta cómo fue testigo de una pelea: “Yo estaba justo al lado, felizmente con un amigo argelino; porque aunque no me gusten los árabes tengo amigos árabes”. Se trata de una fase de solidaridad porque vivimos juntos, las dificultades son comunes y la galera de ese barrio no impide la vida de las calles y de las plazas, la amistad y la solidaridad. Se desprende entonces la imagen de cierta felicidad de la vida del barrio, la de los juegos y los partidos de fútbol, las aventuras y los secretos compartidos, los amores infantiles y juveniles, las bromas y la complicidad de grupos de la misma edad.

Es ésta la vida que los profesores no comprenden, porque da la espalda a los modelos de las clases medias y a las expectativas de la escuela. “Los profes nos dicen: ustedes deben comprar tal cosa. Y no les importa nada los problemas de dinero de nuestros padres.” Tampoco comprenden que “las chicas deben hacer de todo” en la casa, ocuparse de las tareas domésticas y de los niños. Los profesores tampoco entienden que los padres inmigrados otorgan un gran lugar a la escuela ignorando todas las reglas. Pero sobre todo, dicen los alumnos, el colegio no comprende al mundo de la calle, sólo percibe desorden en un modo de vida que no es solamente fruto de la miseria, sino también una manera de vivir juntos y de divertirse. Los alumnos presienten muy bien que su manera de vivir es demasiado despreciable cuando los muchachos se jactan y las chicas se maquillan demasiado. Presienten claramente que sus historias de familia son rápidamente percibidas como patológicas, de modo que no les importa tanto que tales historias sean expuestas en la escuela. Se sabe bien, por ejemplo, que el divorcio, expresión de la libertad en las clases medias, se convierte en la explotación de una crisis en las clases populares que no tienen



los medios culturales de racionalizarlo ni los recursos económicos necesarios para pagar su precio.<sup>1</sup>

No hay que convertir el miserabilismo en populismo, la libertad en cultura del pobre; hay que entender que la percepción del barrio por los alumnos es necesariamente doble. El primer principio de la ambivalencia se debe a que el barrio estigmatizado es también el barrio en que se vive y los alumnos se ubican siempre desde el punto de vista del estigma –que es ampliamente el de la escuela–, y desde el punto de vista del barrio. Denuncian y defienden a su barrio en el mismo movimiento, y no ignoran nada de la tensión que opone las exigencias de la escuela a la vida del barrio. El segundo principio de la ambivalencia se debe al barrio mismo, que aparece simultáneamente como un receptáculo de los problemas sociales donde las familias cohabitan difícilmente, siendo al mismo tiempo el espacio social de los niños y los adolescentes, el de sus juegos, sus aventuras y sus amistades. Si existe una dimensión comunitaria del barrio, vale sobre todo para ellos.

### *El colegio protege*

La cuchillada que diera un alumno a uno de sus compañeros hace unos años, causó el efecto de un verdadero traumatismo. No hay ni una entrevista que no la recuerde, comprendidas las de los profesores o alumnos que no estaban en el colegio en esa época. Después de dicho período, el colegio fue “puesto en línea” por el equipo de dirección. Un sistema disciplinario bastante rígido apunta a reprimir todas las conductas que podrían derivar del barrio hacia el colegio: peleas, injurias, robos, provocaciones... Se trata de demostrar que el colegio es otro mundo, distinto del barrio por sus reglamentos, por una

1. Es verdad que las familias monoparentales, aquellas en que la madre está sola en casi la totalidad de los casos, están mucho más afectadas por el desempleo: J.-C. Kaufmann, “Vie hors couple, isolement et lien social: figures de l’inscription relationnelle”, en *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994.

puerta automática que sólo el conserje puede abrir, y por el establecimiento de un *no man's land* de una decena de metros alrededor del edificio, donde los alumnos están obligados a adoptar conductas "correctas". La gran mayoría de los docentes sostiene esta película, en la medida en que les garantiza las condiciones mínimas de su ejercicio profesional. Es tanto más claramente aprobada cuanto que no pretende ir más allá, no compromete ninguna reforma pedagógica y no invade el territorio de la clase; los profesores se sienten sostenidos pero siguen siendo autónomos.

Mientras el director encarna el orden y la disciplina, su adjunta adopta una postura más maternal y más comprensiva hacia los alumnos. Siempre abierta, su oficina registra las quejas y los llantos de los alumnos a los que conoce personalmente. Es ella quien se esfuerza por hacer que los castigos sean más "inteligentes", la que ayuda a hacer los deberes, colabora con los trabajadores sociales e intenta limar asperezas con los profesores. "La directora adjunta es muy útil, es como una animadora; las cosas no van muy bien con el director pero con la adjunta van bien." Este trabajo resulta mucho menos visible a los ojos de los profesores que, por ejemplo, ignoran al docente de prevención a quien le ha sido abierto un despacho en el colegio, a fin de que reciba a los alumnos y a sus padres.

Esta división del trabajo entre la represión y la escucha es claramente percibida por los colegiales, que captan así al colegio como un sistema político particular con el cual todos, pequeños y grandes, logran identificarse. La barrera que limita la entrada de las injurias y las provocaciones al interior del establecimiento es aprobada por los alumnos. El colegio preserva de los peligros y los desafíos del barrio. El orden y la disciplina del establecimiento instauran cierta paz, permiten a los alumnos defender su colegio contra una reputación injustificada y los protege de una violencia difusa. "El director supo tranquilizar algunos ánimos." "Hay quienes amenazan a los profes, mierda, a uno lo agarran a la salida y hay que ver, y los profes por más profes que sean no tienen armaduras. Ahora está todo

más tranquilo, me siento más protegido en el interior que fuera.”

Los alumnos oponen un “antes” violento a un presente pacificado. “No hay peleas frecuentes desde que hicieron el nuevo reglamento, antes sí las había”. Pero los alumnos no son solidarios –salvo los “obsecuentes”– del poder del director, que no procede ya totalmente de la autoridad “natural” de los adultos. Además, a los alumnos “no les gusta” el director y tratan a su vez de no gustarle. Aquel poder tampoco deriva de un “contrato”, aunque se presente el reglamento interior. Los alumnos no creen nada en una autoridad democrática; a sus ojos el “sistema político” del colegio es el de un despotismo ilustrado, una tiranía equilibrada por una función de escucha que los protege contra ellos mismos. “Tuvo razón al amonestarme porque llegué tarde y vivo cerca.” Los colegiales de Garonne ya no son niños que obedecen espontáneamente a los adultos. En todo caso, desde la clase de quinto no son los ciudadanos de una ciudad escolar cuya moral común y ciertos derechos interiorizan. Están más cerca de los sujetos de Hobbes, aceptando la tiranía de uno sólo con el fin de protegerse de la violencia de todos contra todos. ( Pero se verá que lo que vale para el orden del colegio no es forzosamente transferible a la clase.) Se puede ilustrar esta función de protección del colegio acerca de dos temas: el del racismo y el del lugar de las chicas.

Como ya lo hemos dicho, los sentimientos racistas más violentos pueden expresarse en las entrevistas individuales sobre la vida del barrio. “Soy un 99 % racista, nos dicen que no hay que ser racistas pero se nos empuja a serlo.” “Si los extranjeros vienen a tirarnos mierda, no vale la pena, sólo tienen que quedarse en su casa.” Los jóvenes surgidos de la inmigración también hablan de racismo: “Salgan de mi casa, pequeños salvajes... Están invadiendo Francia”, les dicen los franceses. La discriminación, o un racismo más difuso, también es recordada por estos alumnos. Es cierto que los profesores no son racistas en sus dichos y sus comportamientos más manifiestos, pero esto no impide que ciertas actitudes sean interpretadas en términos

racistas: “Todos dicen que no son racistas, pero por ejemplo, si un extranjero alza la mano –un árabe– y al mismo tiempo lo hace un francés, el profe dará la palabra al francés”. “Hay profes que juzgan mal si se trata de un árabe.” Aunque no se observen casi nunca manifestaciones evidentes de racismo en los docentes, es muy evidente que los alumnos pueden percibir otras más sutiles referidas por ejemplo a la anticipación negativa de resultados.<sup>2</sup> Tampoco está excluido que la denuncia del racismo proceda de una racionalización de los alumnos en dificultades, que se resarcen así de sus fracasos atribuyéndolos al racismo de los profesores; el argumento racista es sobre todo lanzado por los alumnos que fracasan, especialmente los varones.<sup>3</sup> No hay nada sorprendente en que los sentimientos racistas circulen en la escuela, pero en la escuela misma y en los encuentros de grupo, estos sentimientos o estas ideologías no tienen derecho de ciudadanía. Durante las discusiones de grupo, los alumnos afirman la ausencia de racismo y se niegan a hablar de él: no hay racismo en el colegio y la ruptura con el barrio hace de la escuela un territorio neutro donde el racismo es tabú. Un “patinazo” entre dos chicas magrebíes fue inmediatamente reprimido por el conjunto del grupo. Así la laicidad es vivida como una neutralidad que prohíbe la expresión del racismo para preservar la paz escolar. Fuera del colegio, esta prohibición no tiene efecto y los alumnos más racistas hasta dicen que la misma “los empuja a ser racistas”, porque descansa en una “represión” de los sentimientos y de las opiniones.<sup>4</sup> No deduzcamos que la escuela debe autorizarlo todo, pero no sobreestimemos tampoco tanto su eficacia, si consideramos los dobles sentimientos de los alumnos.

Del mismo modo que el colegio Garonne neutraliza el racismo, protege a las chicas que denuncian el modo en que

2. J.-P. Payet, *Colleges de banlieue*, cit.; E. Slawski y J. Scherer, “The Rethoric of Concern: Trust and Control in Urban desegregated School” en *Anthropology and Education Quarterly*, X, 4, 1979.

3. J. Favre, *L'Expérience scolaire des enfants de migrants en primaire et au collège*, DEA, Université de Bordeaux II, 1993.

4. Sobre este mecanismo véase M. Wieviorka, *La France raciste*, París, Ed. du Seuil, 1992.

son tratadas en el barrio, por el chantaje a la reputación ejercido por los varones, y por su familia. “Me siento bien como chica, pero a veces me pregunto por qué las chicas deben hacerlo todo, por qué no tienen que cocinar los muchachos, por qué nos toca justamente a nosotras.” Al contrario, en el colegio las chicas son bien tratadas por los profesores: “El colegio está bien, sobre todo para las chicas, porque éstas cuando vuelven a casa tienen que hacer las tareas domésticas, al contrario de los muchachos”. El colegio no sólo es justo con las chicas, también permite una complicidad entre ellas sobre sus historias de amor y sus flirteos. De eso los padres nada saben. “Felizmente, si no me matarían.” También aquí la distancia entre la escuela y el barrio protege, estableciendo una igualdad de los sexos que desaparece fuera del establecimiento. El colegio establece la unidad de *looks* y de estilos porque no hay exclusividades, “trapos de marca”, en este colegio “todos nos parecemos”.

### *La declinación de las evidencias*

Cuando se alejan las evidencias del conformismo infantil, el sentimiento de sufrir una “violencia” escolar, esbozado hacia el final del ciclo elemental, se desarrolla en el colegio. Esta violencia no es física, aunque las obligaciones de tranquilidad y silencio no sean desdeñables. No es únicamente simbólica, provocada por el encuentro de dos culturas y de dos lenguas.<sup>5</sup> Es una violencia social, la que “obliga” a los alumnos a controlarse, a movilizarse, a interesarse, a trabajar contando solamente con sus propias fuerzas. En el colegio popular –aun pacificado como el de Garonne–, la relación básica de los jóvenes y la escuela es la de la “guerra fría”.

5. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproducción*, cit. La violencia simbólica es la del lenguaje y la cultura que aparecen como registros particulares de dominación social, fuertemente interiorizados por los actores. El tema de la violencia está aquí más cercano a la concepción de P. Willis, que subraya la resistencia sorda de los alumnos (P. Willis, *Learning Labor, How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House, 1977).

Para los alumnos de Garonne, el refuerzo recíproco de las expectativas familiares y de las expectativas sociales se deshace poco a poco. No es que la cultura social sea antiescolar y que las familias no compartan los valores de la educación.<sup>6</sup> Al contrario: si se cree en los dichos de los alumnos y los padres entrevistados (cap. 3), nadie desprecia la escuela y todos afirman su utilidad y su legitimidad. “Hay que trabajar, es normal, hay que portarse bien en los cursos, es nuestro deber.” Pero entre estos discursos y la experiencia de los alumnos no hay principio de continuidad. Así, desde el punto de vista de los alumnos, las actitudes y las conductas de sus padres parecen mal ajustadas, no a los valores escolares sino a la manera en que ellos viven la escuela. A veces, la integración normativa se torna en una presión externa y los alumnos sienten miedo. “No puedo hablarle a mi padre como le hablo a mi madre. Él es demasiado serio, no se toma las cosas en broma. Cuando vuelves a casa con una mala nota, durante una semana te hablará y te volverá a hablar de eso... Y aun a mi madre hay cosas que no le puedo decir porque va a repetir las.” La obligación escolar es vivida como una violencia por muchos alumnos que tienen miedo, miedo de las reprimendas paternas, de los castigos, miedo de que los padres sepan... También se esfuerzan por interceptar los boletines trimestrales, por calmar a sus padres contándoles historias, pensando en informarles de los conflictos a fin de año, en el momento del juicio final. “Es necesario que los buenos padres se ocupen de los hijos sin protestar.” “Estoy harto de tenerlos todo el tiempo encima, que me dejen un poco en paz, tengo deseos de rebelarme y que sepan que protestar no les sirve de nada.” Ante estos dichos ampliamente desarrollados en los grupos de investigación, otros colegiales se quejan, al contrario, de la indiferencia familiar. Y se sienten abandonados. “Mi madre está en cura de sueño, a mi padre poco le importa. Hablo sobre todo con mis vecinas o hasta con la tía de mis veci-

6. Esta observación recubre la de B. Charlot (B. Charlot, E. Bautier y J. Y. Rochex, *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, cit.).

nas.” “Mi abuela firma mi libreta en lugar de mis padres.” “A mi padre no le interesa, ni siquiera mira si he hecho mis deberes.” Otros padres aun parecen ignorar en gran medida el funcionamiento real de la escuela. “Le digo que trato de hacer todo lo que me es posible, intento decirle: dices eso pero nunca trataste de ayudarme, no puedes saber de qué se trata; qué duro es.” En cuanto a los pocos buenos alumnos de este colegio, han permanecido siendo niños largo tiempo, “pequeños” para los cuales la escuela y el trabajo siguen siendo “naturales”. En concreto: estos alumnos –como Alexandre– no saben decir por qué trabajan bien en la escuela, como no sea que porque en la escuela todo va rodado. A menudo, se trata de colegiales de clases medias, “perdidos” en el colegio. Pero en muchos casos también son alumnos cuyas familias han establecido un “orden moral doméstico” que prolonga las “motivaciones” de la escuela elemental. El niño queda sobreinvertido como alumno.<sup>7</sup>

Todas estas evocaciones de los padres no son retratos de padres de clases populares: para ello habría que recurrir a otros métodos. Significan solamente que muchos colegiales de clases populares, hacen la experiencia de un desajuste del principio de integración, que reposaba sobre una cuasi-fusión de la escuela y la familia en la escuela primaria. Esta ruptura es sin duda “normal”, porque mediante la distancia así creada los actores crecen y se individualizan, “juzgan” a sus padres y experimentan su soledad. Pero esta prueba parece mucho más viva en el colegio Garonne que en el establecimiento “eficaz” que también hemos estudiado (cap. 7).

El mundo de las evidencias escolares es tanto más frágil cuanto que el sentimiento de utilidad de los estudios y los proyectos permanece débil, y los alumnos hasta manifiestan un verdadero miedo del futuro. En este registro, la infancia que se aleja es idealizada, percibida con la nostalgia vinculada con experiencias “redondas” y plenas; los adolescentes tienen una visión romántica de su infancia.

7. B. Lahire, *Tableaux de familles*, cit.

En cuanto al principio de utilidad de los estudios y la obligación escolar: nadie los discute pero no se encarnan en la subjetividad de los alumnos. Esta evidencia ideológica no es una evidencia psicológica. Ciertos alumnos parecen tener algunos proyectos de futuro fuera de las vagas ensoñaciones y, sobre todo, directamente ligadas a sus estudios. Se trata de colegiales cuyos fracasos escolares los han puesto en la obligación de elegir un proyecto. Proyectos verdaderos sólo tienen aquellos que están “obligados” a ello. Jean-Philippe “prefiere estar en tercero que no hacer nada y estar desempleado”, tiene ya su lugar en la sección mecánica de un liceo profesional. Cédric, en cuarto, pasará un curso de electrónica porque sabe lo que le gusta, “arregla aparatos” con su padre. Los otros colegiales, con excepción de algunos buenos alumnos para los cuales el futuro a corto plazo es evidente, están en una situación paradójica. Aceptan la ley común según la cual el colegio prepara a los mejores en el liceo general o técnico, y los otros en la enseñanza profesional. Pero esta creencia está lejos de bastar, porque saben que “será muy duro” y porque no siempre abandonan sus proyectos infantiles: piloto, doctor o profesor de matemáticas... Así el futuro es a la vez incierto y aterrador. “Sé que después será mucho más duro, y la profe nos ha dejado casi sin coraje.” La escuela dice a los alumnos que no hay salvación fuera de los estudios, en todo caso que no hay salvación honorable, y al mismo tiempo dice, o sugiere, que probablemente no llegarán. “No nos mienten, pero nos esconden la verdad.” “Si uno no es afortunado, aunque tenga un gran promedio no va a hacer nada.”

A veces el mensaje es menos ambiguo pero más paradójico aún: “El profe director ha dicho que los estudios no sirven para nada, que estudiando no se encuentra trabajo”. La orientación en grados especializados hacia abajo es considerada como infamante. Casi siempre se prefiere repetir a irse con los “débiles”. En los mejores casos, los alumnos se acomodan. “Cuando me dijeron que no podía ir a segundo, lo tomé muy mal. Pero bueno, yo mismo me di cuenta de que no podía.” Pero al



mismo tiempo, el bachillerato sigue siendo un objetivo incierto, los alumnos saben que tendrán dificultades de empleo en el caso en que lo obtuviesen. Durante un encuentro entre alumnos de tercero y de cuarto, y dos liceístas, este miedo al futuro se manifestó de la manera más clara. “Uno se ve inferior en relación con el liceo.” “El profe es algo que me da miedo, escribe cualquier cosa en la pizarra y uno tiene que tomar notas”, dice Simplicite, de quien sabemos que, no obstante, es un “far-sante” reputado. “Se nos dice que es duro, mucho más duro que en el colegio.”

“Estoy bien como estoy –dice una alumna de quinto–, estoy en el mundo de la infancia, y tengo ganas de quedarme porque, cuando una ve lo que pasa en el exterior... bueno, dan ganas de quedarte en tu caparazón.” A la infancia, a menudo idealizada, se opone un mundo catastrófico. “Yo no tengo ganas de crecer, sería el fin del mundo con todas las tonterías que pasan, con la contaminación, y después con las enfermedades que acaban de descubrir, el SIDA, el cáncer, cosas como ésas. Todo el mundo va a reventar.” “El futuro será el fin del mundo y yo no tengo ganas, es una cosa matadora. Será como en la Edad Media, con ratas y todo...” “Como lo dice un alumno de tercero: “Somos muy jóvenes para elegir”. El porvenir es también más aterrador que atrayente y si los alumnos quieren crecer como individuos, no desean forzosamente convertirse en alumnos mayores.

La desagregación de las evidencias de la integración no deja lugar a una conciencia clara de los proyectos y de los intereses. A lo sumo se manifiesta una conciencia salarial. “Si no nos pusieran notas yo no iría a la escuela. Trabajo para las notas, que son como un salario.” Esto explica que los colegiales de Garonne experimenten las más grandes dificultades en *motivarse*. Y aquí su discurso es exactamente paralelo al de los profesores. Ni la percepción de sus intereses futuros, ni la continuidad de normas dan un sentido inmediato a la escuela. Estos colegiales pierden su infancia sin anticipar claramente sus beneficios futuros. En cuanto a su subjetivación, su sentimiento de

volverse más grandes y más autónomos, se construye como en la escuela.

## Crece contra la escuela

### *Payasos y bufones*

La experiencia de los colegiales está organizada alrededor de una tensión central, que opone los payasos a los bufones. No se trata de un conflicto que opondría a conformistas y no conformistas, sino de una “estructura” de la experiencia colegial que, en el colegio popular, es muy clara. La “violencia” escolar, provocada por el debilitamiento de las evidencias anteriores, se transforma en una tensión interna a los alumnos, la que opone un esfuerzo de subjetivación al mundo escolar mismo.

Payasos y bufones son las dos caras de un mismo conjunto: los bufones colaboran, los payasos resisten. El payaso denuncia a la escuela y todo lo que procede de ella es “nulo”, desde la cantina a las clases. Si el payaso está en la escuela, su honor es no participar subjetivamente de ella y rechazar, por principio, todo lo que procede de la forma escolar. “Los profes siempre tienen razón, aunque uno tenga razón uno siempre está equivocado, y no puedo soportar a las personas que ‘bufonean’.” Un alumno llega a pensar que hablar de los docentes ya es colaborar: “Dejemos de hablar de los profes, como si no hubiera nada más que los profes”. “No hay que querer a los profes, son hipócritas, dicen cualquier cosa.” El verdadero payaso no solamente no colabora, sino que destruye la situación escolar. Simple es un virtuoso de la payasada. Tunante, astuto y gracioso, ostenta la ingenuidad del soldado Chveik para desestabilizar situaciones escolares: formula preguntas idiotas o fuera de lugar, rompe el ritmo de la clase. Verdadero payaso, empuja esta estrategia hasta el sacrificio supremo: el de sus calificaciones

escolares. Porque no se rebaja a trabajar o, en todo caso, a hacerlo según se lo piden. Pero el payaso no es un “delincuente” peleador, ladrón u ocupado en sus pequeñas cosas. Opone su “personalidad” y su coraje a la escuela, allí reside su honor, cualquiera que sea su precio. “Mis padres me predican un futuro sombrío.”

El payaso opone su “grandeza” personal a las normas escolares que hacen a los “pequeños”. El payaso es “grande” en la vida y “pequeño” en la escuela.<sup>8</sup> Afirma que hay dos inteligencias: la inteligencia individual que se prueba en la vida social, y la inteligencia escolar. “Conozco algunos que trabajan mal pero no son tontos... en la vida de fuera son muy inteligentes.” “Los buenos alumnos son siempre los mismos: fuera no saben nada.” “Cuando uno es malo, uno puede ser más inteligente que un buen alumno.” El payaso opone su inteligencia personal y la inteligencia de la vida a los juicios escolares. Resiste y se protege de un juicio escolar que no debe esperarlo. En la vida, él es tan grande como los profesores, si no más porque vive en un barrio difícil donde la puesta a prueba de sí es mucho más seria que la de la escuela. Es verdad también que los alumnos que ya han repetido son grandes físicamente, mientras que los buenos alumnos son más jóvenes y más pequeños. En la vida, su jerarquía no produce dudas pero, en la clase, los alumnos de más edad y débiles son tratados como grandes, menos controlados, menos asediados de consignas...

Esta “vida” que permite ser “grande” y oponerse a la empresa escolar, resulta netamente contrastada según los sexos. Los muchachos optan por un estilo “granuja”.<sup>9</sup> Ostentan su coraje, el sentido del honor que los conduce a no dejar nada de lado en la lógica de los desafíos. No ceden ante los profesores, “contestan”, demuestran su indiferencia o su desprecio, no confiesan jamás una falta ante el enemigo, o bien la confiesan con indiferencia para manifestar su desprecio por las reglas escola-

8. P. Rayou, *Seconde, modes d'emploi*, Paris, Hachette, 1992.

9. T. Parsons, “Age et sexe dans la société américaine”, en *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955.

res. Les falta mostrar que no se someten a la fuerza sin reconocer su legitimidad. No creo que se pueda interpretar esta lógica de acción como una simple transposición, en la escuela, de la cultura obrera como lo sugiere P. Willis en el caso de Gran Bretaña.<sup>10</sup> Se debe a que las dimensiones comunitarias de la cultura obrera francesa jamás tuvieron la consistencia y la cohesión que pueden tener en la Inglaterra industrial. Si quisiéramos interpretar el payasismo de los muchachos como la simple manifestación de una cultura venida de fuera, sería probablemente más hacia la lógica de rabia y de prisión el sitio al que deberíamos volvernos.<sup>11</sup> Pero parece más bien que se debe interpretar lo payasesco en el contexto social, porque la tensión entre payasos y bufones se manifiesta en todos los aspectos de las experiencias colegiales. Pero se torna mucho más aguda en el colegio popular porque los alumnos están evidentemente más alejados de la escuela, pero también porque movilizan modelos de virilidad juvenil y popular para *construir* la payasada, no para conducirse en la escuela como en la calle. La payasada es específicamente escolar.

Si los muchachos adoptan un estilo “granuja” y además son considerados como tales por muchos docentes, las chicas ponen ante todo su femineidad. Los docentes las acusan de pensar solamente en los muchachos, cuando no adoptan fórmulas menos eufemísticas y más injuriosas sobre su maquillaje o su ropa. Las chicas ostentan su femineidad y su sexualidad en contra de la escuela.<sup>12</sup> La payasería femenina no agrede directamente a los profesores, no se opone frontalmente al colegio. Las chicas afirman su “grandeza” mostrando que ya son mujeres, lo que desestabiliza a los docentes y a las docentes mucho más profundamente que la provocación masculina. Ellas parecen jugar el juego, pero muestran que están en otra parte, indiferentes al rumor y a las observaciones hirientes. Estas chicas

10. P. Willis, *Learning to Labour*, cit.

11. F. Dubet, *La Galère*, cit.

12. A. Mac Robbie, “Working Class Girls and the Culture of Femeninity”, en *Women Take Issue*, Women’s Studies Group Ed., Londres, Hutchinson, 1978.

tienen mala reputación, pero los colegiales les otorgan el derecho de ser ellas mismas y, secretamente, las admiran.

“Tenemos una compañera (en quinto). Es bastante vieja, en fin, tiene bastante edad con relación al promedio de la clase. Bueno, ella se maquilla, es normal. Y cuando saca malas notas no es por su culpa, no es buena alumna, pero la señora B. le dice: harías mejor si te maquillaras menos. Le habla así y después le grita durante un momento. De todos modos qué le importa si ella se maquilla; hace lo que quiere. Es verdad, es injusto. Aunque no sea buena alumna no debe hablarle así.”

Frente al payaso, el bufón es un verdadero “colaborador”. En lugar de mantenerse al menos en una neutralidad, elige a los profesores en contra del grupo, elige ser alumno y seguir siendo pequeño. Los “bufones” son aquellos que van con el cuento, que se pasan de obsecuentes. Un buen alumno siempre es sospechoso de bufonerías. “En principio, los alumnos que trabajan bien y eso, en su mayoría son bufones.” Y los bufones están excluidos de la vida colectiva: “Ni siquiera tienen compañeros, están siempre en su casa, y durante el recreo con sus libros”. “Mimados” de los profesores, los bufones son egoístas dispuestos a cualquier cosa para triunfar. “No quieren ayudarnos. Algunos son buenos alumnos, pero a veces no han estudiado y uno les sopla la respuesta. A la semana siguiente es uno el que no ha estudiado, pide ayuda y él te dice: sólo tienes que aprender, déjame estudiar tranquilo.”

Si bien es posible encontrar algunos payasos “puros” y algunos bufones igualmente “puros”, el colegio no está dominado por una guerra entre payasos y bufones porque cada uno es a la vez payaso y bufón. Cada uno quiere ser ambas cosas y el ideal más alto, el que encarna el mayor dominio de la experiencia colegial, se ofrece a aquellos que logran ser buenos alumnos sin caer nunca en la bufonería. Es el caso de Xavier que se presenta como un payaso que sabe detenerse cuando “ha ido muy lejos”, y quien dice dominar las dos inteligencias, la de la escuela y la de la vida; que logra ser grande en la escuela y en la vida. Es popular entre los docentes sin amarlos y logrando buenas califi-

caciones en clase. Este dominio de la experiencia colegial permite ser a la vez un individuo y un alumno, conciliar la “personalidad” y los resultados, la socialización y la individualización.

Pero esta figura es un ideal y no queda excluido que Xavier se jacte. Poco importa. De modo más cotidiano, la payasada opone un contra-control social al del colegio. Si bien a nadie le importa mucho ser considerado un payaso, la represión de la bufonería es sin apelación. El bufón no es sólo aislado y rechazado, también está sometido a sordas amenazas. “Si vas con el cuento te dicen: bueno, date por muerto. Saben que fuiste tú, y si fuiste tú te pegan, seguro”. De hecho, todos están sometidos a la presión del grupo y temen encontrarse en posición de chivo emisario. “Cuando alguien no le gusta a todo el mundo... es mejor que a uno tampoco le guste.” El amigo del excluido es excluido a su vez y, como ningún secreto se guarda, más vale no intentar “bufonear” discretamente. Los que trabajan bien deben entonces pagar una suerte de tributo. Por eso Alexandre sabe muy bien que “no porque sea el mejor debe andar con pretensiones”. Para hacerse aceptar, se “hace el loco”, bromea, hace un poco de lío en clase, trata de demostrar que no “bufonea”. “Seguro que es inteligente, pero hace falta que se desencadene entre los deberes.” “El buen alumno puede ser apreciado, pero debe hacer como si la clase no le gustara.” A principios del año Christelle, la mejor alumna de su clase de quinto, estaba sentada y levantaba la mano de buena gana para responder al profesor. Tratada a veces de “superdotada” y de “bebé”, poco a poco se deslizó hacia el fondo del aula, cerca de camaradas más ruidosas, dejó de responder a preguntas orales. Insensiblemente, se vistió como una “grande” y se impuso como una de las personalidades de la clase.<sup>13</sup> La mayoría de los alumnos no son ni payasos ni bufones, no por adoptar un rol original sino porque consagran toda su energía a no hacerse notar ni en un registro ni en el otro. Intentan atravesar esta prueba manteniéndose un poco apartados, critican discretamente a payasos y bufones que

13. Observación *in vivo* en una clase de quinto.

hacen “demasiado”. Esta dualidad a menudo es vivida como una prueba, pero un alumno no puede retirarse sin correr el riesgo de dejar de ser alumno: “Ser alumno, no puedo más”.

### *La clase agitada*

La tensión entre payasos y bufones contribuye a desestabilizar las relaciones pedagógicas y somete al profesor a la exigencia de construir una clase que no se da de por sí. En el colegio de Garonne, los alumnos trazan los retratos de cuatro tipos de docentes, que son cuatro maneras de definir la clase. Dejemos de lado los profesores a los que los alumnos les arman jaleo y no logran a veces dar la clase. La “gentil” es la figura ideal del profesor que logra realizar la cuadratura del círculo de la firmeza, la justicia, la competencia y la simpatía. La “severa” se interesa en los alumnos para hacerlos trabajar: “Me gustan las profes severas porque por lo menos no tienen preferidos.” En fin, la “mala” sólo sostiene la clase, no ama a sus alumnos. También es una “hipócrita” porque hace creer a los padres, en las reuniones del concejo, que se interesa en los alumnos. Estos “tipos” de profesores deben ser considerados como maneras de construir, de “fabricar” la clase, más que como “caracteres” o “técnicas de enseñanza”.

En el colegio Garonne, como en todas partes, hay clases tranquilas, otras ruidosas, otras más inciertas. Hay profesores que logran “mantener” su clase, otros lo hacen débilmente y algunos no lo logran en absoluto. Hay docentes que castigan metódicamente a los alumnos, otros que no lo hacen nunca. El orden de la clase, el trabajo realizado, la naturaleza de las relaciones pedagógicas surgen de elecciones, de métodos y probablemente de la personalidad de los docentes. Son ellos quienes construyen la clase cuyo orden no se impone naturalmente; en este aspecto el “estado de naturaleza” sería más bien el desorden. Si los alumnos de sexto se conducen todavía como “pequeños”, sucede que a veces llamen a la profesora “mamá”,

y rápidamente la clase se organiza como un arreglo específico sobre una base de crítica y hostilidad. Para decirlo de otro modo, aun antes de dictar su curso, el profesor debe organizar la clase, establecer la calma, imponer reglas de vida comunes, a menudo tan frágiles que deben ser reafirmadas sin cesar.

Si el docente no está precedido por una reputación bien establecida, todo inicio de clases es definido por los alumnos (por los profesores también) como una puesta a prueba del docente. ¿Qué nivel sonoro es capaz de soportar? ¿Se queda en amenazas o está en condiciones de ejecutarlas? ¿Es posible negociar notas y deberes? ¿Es posible hacerlo derivar hacia ciertas chifladuras personales para evitar el aburrimiento del curso? “A principios de curso, examinamos al profesor.”

“Habiéndome (F. Dubet) ubicado en la posición del docente debutante en una clase de quinto de un colegio de ZEP, pude experimentar estas puestas a prueba. Los continuos parloteos, los frenados continuos –falta una regla, un lápiz, un cuaderno–, las tentativas de jaleo por bromas a menudo curiosas, definen de entrada la situación como una relación de fuerzas. Hasta puede tratarse de fuerzas físicas. Desde el primer momento, pedí a un alumno que cambiara de lugar, se negó y todo el mundo esperó mi reacción. Debí llevarlo a su nuevo lugar y, en ese momento, me sentí feliz de que él fuera pequeño y yo un hombre. Como me repugnan los castigos, viví durante dos meses en ese ruido constante de objetos que caen, de risas inmotivadas y nerviosas, de miméticas tomas de palabra –todo el mundo alza la mano sin haber esperado o entendido la pregunta. Las intervenciones a contratiempo son banales... Ciertos alumnos tienen voz estentórea, otros no hablan nunca pues temen al grupo y al profesor, algunos escriben rápidamente y otros lentamente... Y los que no hacen nada se ocupan de cualquier cosa menos de la clase–. Al cabo de dos meses, debí dar una especie de golpe de estado en frío, castigar, exigir que la libreta de comunicaciones fuera depositada en una esquina de la mesa y recordar regularmente que yo era el ‘patrón’. Paradójicamente, los alumnos parecieron aliviados por salir de una



situación que no era ni el caos ni la calma de la clase, sino una especie de agitación agotadora. Sólo después de haber respondido al ‘examen’ de los alumnos, se puede pasar a otro tipo de relaciones.”<sup>14</sup> De todos modos, para los colegiales importa en primer lugar que el profesor “sostenga la clase”, fije reglas y consignas, establezca una situación previsible. En este sentido, existe en la clase una demanda de orden para que no se destruya a sí misma en la agitación, el “lío”. “Hay clases para hacer cualquier cosa”, clases en que el profesor es víctima de los alumnos. “A veces somos sádicos, la hacemos llorar. Le tengo lástima... Pero no podemos evitarlo.”

Pero no basta con sostener la clase, también hace falta que esa autoridad no aparezca como un abuso de poder. El profesor puede ser autoritario, pero nunca será todopoderoso como el maestro de escuela. No debe aterrorizar al alumno. “Tienen demasiado poder, se creen reyes.” Los docentes más severos pueden ser percibidos como “sádicos”. “Gritan continuamente, no hay ni una clase en la que el profesor no grite.” Los alumnos describen a estos profesores que quieren controlar todo absolutamente, que castigan mucho, que no dejan pasar ninguna falta y que terminan por aterrorizarlos: “Cada vez que entro en su clase, ya está... algo me duele, la cabeza o el vientre, es verdad. Cuando ella empieza a hablar, cuando más grita... menos puedo trabajar. A veces ni siquiera puedo pensar”. Los alumnos de Garonne piensan que la venganza se vuelve legítima: “una venganza hace bien”. Pero como no pueden vengarse en el interior del colegio –quienes lo intentaron lo pagaron caro– se venguen fuera, especialmente contra el automóvil.

La puesta a prueba inicial y renovada en el transcurso del año, procede del agotamiento de las formas “naturales” de

14. La ingenuidad de mi primera manera de dar la clase descansaba menos sobre ideales o ilusiones pedagógicas que sobre mi experiencia de profesor de universidad: allí hay calma y silencio, el interés intelectual es capaz de movilizar a los estudiantes, y aquellos a quienes el curso no les gusta pueden ausentarse. Ahora bien, si el registro del interés intelectual puede a veces manifestarse en los alumnos de quinto, no es ciertamente el elemento a partir del cual se construye la clase.

autoridad, de la aparición claramente formulada de capacidades críticas, de la distinción de varios registros normativos y de varios principios de justicia. La clase divide al grupo que se percibe como homogéneo. “Hay profesores que trabajan con ciertos alumnos que son inteligentes, que le responden, y ni siquiera se ocupan de los que tienen dificultades. Entonces se siente la indiferencia y lo pasan mal. Es injusto porque están para enseñar a todo el mundo, y no a los que saben.” “Ciertos profesores se interesan en ese alumno porque tiene cara de bueno.” La queja de los buenos alumnos de la escuela elemental, sintiéndose abandonados por los maestros, es reemplazada por la de los colegiales débiles que creen lo mismo. Al contrario: el buen profesor se ocupa de toda la clase. “Ella tiene una buena manera de trabajar, se preocupa si uno no ha comprendido y lo repite diez veces; después va fila por fila: ¿entendiste? Si no entendieron levanten la mano, no tengan vergüenza.”

El profesor debe ser justo y no humillar a sus alumnos, éste es su pecado capital. “Hay una profe que devolvió los deberes diciendo: no me voy a limpiar con esto. Es asquerosa cuando hace eso.” Los alumnos intentan entonces vengarse “porque solamente se debe juzgar al alumno por sus notas”. También en este caso los colegiales piensan que tienen el derecho de vengarse. Se espera del profesor que trate a la clase como un conjunto de individuos, es decir que sea “simpático”. No es fácil, evidentemente, definir esta simpatía. Sin duda, hay que ser justo y respetuoso con las personas. Pero el buen profesor debe también poseer el sentido del ritmo y de los matices. Todos los alumnos insisten en el hecho de que debe ser capaz de alternar el trabajo con el descanso. “Tiene que haber un tiempo para trabajar, un tiempo para divertirse; uno puede parar, uno puede discutir.” El docente debe también interesarse en cada alumno y comprenderlo. En pocas palabras: “nos gustan mucho los profes a quienes les gustamos mucho”, aquellos que poseen una verdadera capacidad de simpatía. Esta disposición permite tener en cuenta los esfuerzos de los alumnos porque “el que tra-

baja y saca malas notas, no es forzosamente un mal alumno". "Si el profesor es simpático, uno tiene ganas de trabajar para recompensarlo." Al contrario, los profesores más detestados son los que detestan a los alumnos y los desprecian. "Hay profes que no nos quieren y nos lo dicen. Nos dicen; sí, uno viene para enseñar, si no están contentos no nos molesta y, de todos modos, uno conoce tantas cosas. ¡Es por el salario, bah!". Desde el punto de vista de los alumnos, el profesor existe sólo por su "personalidad", es decir por una capacidad absolutamente personal de integrar las exigencias contradictorias de la clase.

"Es un oficio duro, por momentos uno los comprende." Los colegas coinciden en que "el buen profesor camina por la cuerda floja", porque todas las cualidades esperadas pueden fácilmente convertirse en defectos. La autoridad se torna violencia, la justicia se torna indiferencia, la simpatía se torna debilidad... Este equilibrio es tan inestable, tan frágil, tan "construido" por el profesor aun antes de dar la clase, que los alumnos piensan que la relación pedagógica siempre puede patinar. La clase está dominada por el "enervamiento". Es la clase que se deshace, es el alumno enviado al despacho del director, son los recíprocos desafíos cuando salen a relucir los asuntos de honor: "No tienen miedo." "Pienso que los profesores se defienden con las horas de parciales... Algunos se esconden detrás de los reglamentos." Y es en estos casos de honor donde los problemas de violencia amenazan porque, en esta situación escolar, los alumnos se reencuentran con los juegos de desafío del barrio. Ni el maestro ni el alumno pueden ceder, el primero porque ya no "sostendría" su clase, el segundo porque sería un bufón y, si no interviniera un tercero -el principal o su adjunto-, el enervamiento pasaría a la violencia. Sin duda en razón de dicho enervamiento el tema de la violencia resulta tan fuerte en los colegios populares donde hemos trabajado, comprendidos los establecimientos donde no hay violencias reales, hechos de violencia, sino una situación tensa que conduce a la violencia desde que la clase se disgrega y el docente no quiere

abandonarla al caos.<sup>15</sup> El alumno pasa a la violencia porque ya no puede bromear, porque está “arrinconado”. “Si un profe me toca, lo mato.”

### *La farsa*

Este enervamiento proviene de una lógica de farsa. Allí donde los alumnos están socializados por el “rostro”, por el aprendizaje del dominio de las imágenes de sí, los colegiales de Garonne lo están por la farsa que resulta de la extrema tensión entre el polo del payaso y el del bufón, tensión dependiente ella misma de factores sociales objetivos. La farsa no consiste solamente en mantenerse entre el payaso y el bufón, establece también una distancia entre las emociones personales y sus expresiones sociales, dando así una tonalidad a veces dolorosa a la experiencia colegial.

Para “farsear”, primero es necesario “escondarse en relación a la persona que uno es”. “Cuando uno habla seriamente pasa por papanatas.” El problema de la farsa se da porque la “autenticidad” de los sentimientos y los juicios personales no llega a ser expresada. Queda una especie de emoción bruta y de encarnizada protección del rostro. Porque, perdiendo el rostro, el colegial pierde su identidad y revela sobre todo que no hay nada bien dominado detrás del rostro. Mientras que el actor goffmaniano es un “empresario” de sus diversos rostros, administrados en función de objetivos estratégicos, los colegiales son más llevados por la lógica del rostro que no controlan.<sup>16</sup> Esto explica la dialéctica del conformismo y la preocupación de autenticidad: “Uno se viste como le gusta, se siente más libre... pero los otros encontrarían raro no vestirse como los demás”. La farsa explica también la ausencia de verdaderas con-

15. R. Quivy, D. Ruquoy y L. Van Campenjoudt, *Malaise à l'école, les difficultés de l'action collective*, Bruselas, Facultade Universitaire Saint-Louis, 1990.

16. E. Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, París, Éd. de Minuit, 1991.

fidencias y el deseo de preservarse de la curiosidad de los adultos. “El oficio de los profes es enseñar, no ocuparse de asuntos privados.”

La farsa obliga a llevar el juego más lejos. Es la forma radical del rostro en una lógica de desafío, consistente en subrayar que “no me importa”. “Prefiero tener un cero más que un diez, de qué sirve.” Así ciertos alumnos de Garonne no pueden literalmente elegir trabajar bien, sin arriesgarse a perder el rostro y encontrarse despojados. Es como si prefirieran pagar el precio de los fracasos antes de abandonar un rostro, lo que no sólo arrastraría la pérdida de un rol, sino también el descubrimiento de una vacuidad interior. “Los demás piensan que algo es así y nosotros sabemos que no es así, y después uno cree que es como los demás dicen.” “A uno lo quieren más cuando hace reír a los demás, cuando en el fondo sufrimos, somos otra persona. Hay que dar el gusto a dos personas, a sus padres y a sus compañeros. Hay que jugar al juego de ser mal alumno delante de los compañeros, pero al mismo tiempo dar a los padres la impresión de que uno es bueno.”

Pero si es tan duro “escondarse” es porque los colegiales de Garonne, como todos los adolescentes, están ubicados en las más fuertes tensiones, entre las lógicas de los payasos y las de los bufones. La farsa se encuentra entonces acentuada y numerosos alumnos no quieren y no pueden volverse “serios” sin temor de experimentar la extrema dificultad de ser “auténticos”. Cuando explicamos el mecanismo de la farsa a los alumnos con los que trabajamos, muchos de ellos eligieron “farsear” más todavía y seguir a Simplicio, líder en este campo. Otros, por el contrario, cayeron en una gran tristeza y postración. Reconociendo su farsa, admiten una especie de sensación de “estar incompletos”. Asimismo los colegiales de Garonne se sienten llevados a rechazar las relaciones “serias”, como las conversaciones de proyectos sobre el futuro, por ejemplo, porque las mismas prohíben farsear y son literalmente deprimentes. Desde este punto de vista los colegiales son invitados a construir pro-

yectos en la edad en que están subjetivamente menos armados para este trabajo.

Se ha considerado a veces que la crisis de la adolescencia era un privilegio de la burguesía.<sup>17</sup> Mientras las juventudes populares eran obligadas a un trabajo precoz y al peso de las necesidades, la juventud burguesa dispondría del tiempo de incertidumbre y estados de ánimo propicios a las emociones de las crisis de la adolescencia. Desde hace ya tiempo, el ensanchamiento de la escolaridad extiende la adolescencia a otros grupos sociales, y puesto que la adolescencia está tan vinculada con la escuela, las tensiones de la experiencia escolar no hacen efecto sobre lo que es comúnmente llamado crisis de la adolescencia como crisis de identidad. La lógica del rostro y de la dependencia de otro se encuentra aquí sensiblemente reforzada, y la identidad del sujeto parece más frágil todavía. La juventud de los colegios “difíciles” ha recibido una adolescencia más pesada de atravesar aún. No sólo el sujeto se constituye en las tensiones triviales de la experiencia escolar, sino también numerosos colegiales de aquellos barrios se construyen contra la escuela, porque la farsa no es solamente una expresión cristalizada del rostro, es también un modo de resistencia a las categorías del juicio escolar. Mientras que los alumnos en dificultades parecen aplastados por su interiorización de los juicios escolares, los que practican la farsa son también aquellos que apelan a otros valores y a otros principios, aquellos que permiten crecer en un registro que escapa a la escuela, aquellos que encuentran allí una dignidad de la cual la escuela los priva. Es aquí donde la farsa puede oscilar de la simple defensa del rostro a la violencia, de la defensa de sí a la crítica no formulada de la escuela. La farsa es una expresión menor de la indignación por la “tristeza” al mismo tiempo que un momento de socialización.

17. Este tema es abordado de varias maneras por P. Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, cit. en P. Huerre y M. Pagan-Reymond, *L'Adolescence n'existe pas*, París, Éd. Universitaires, 1990.

En el colegio Garonne, los grandes mecanismos de la reproducción están manos a la obra. La buena voluntad escolar de las familias no se transforma en actitudes educativas eficaces desde el punto de vista de la escuela. Y este estudio nada agrega a lo que ya se sabe, no es su objetivo. Sin embargo la distancia entre la sociedad y la escuela, no significa que la escuela carezca de una acción propia, aun si los docentes perciben ante todo esa distancia. El colegio popular participa del conjunto escolar y los alumnos, como otros, se adhieren a los mismos modelos de la excelencia escolar y de los estudios largos. No tienen verdaderamente menos ambiciones que los otros, sólo que estas ambiciones son mucho más vagas y más "ideológicas", distantes de la experiencia. Esta escuela participa también de la socialización. Pero esta experiencia descansa sobre un principio de tensión entre la escuela y la sociedad. Los alumnos no están solamente distantes de la escuela, también se le resisten y se forman en esa capacidad de resistencia o, más exactamente, en sus capacidades de construir su experiencia en esa resistencia. De todos modos, esa resistencia es vana, sin otra salida que la violencia y el sufrimiento. Aquí, la dominación social engendra primero una forma de farsa, de alienación como distancia de sí a sí. Si este análisis no caracteriza evidentemente a todos los alumnos de los colegios populares —algunos triunfan, la mayoría abre sus imágenes del mundo—, nada borra totalmente la violencia de una relación con la escuela que no puede descansar únicamente sobre la fuerza de la integración normativa y que abre una distancia entre la socialización y la subjetivación. Pero la subjetivación es desdichada y denegada.

## Un buen colegio

Las tensiones de la experiencia colegial aparecieron con extrema vivacidad en el colegio popular. Son mucho menos intensas en el buen colegio de clases medias. Allí donde se observaba una distancia entre la escuela y la sociedad, las familias intentan asegurar una continuidad y, a veces, van más allá de las expectativas de la escuela reforzando sin cesar los pedidos de resultados. Allí donde el futuro parecía incierto y peligroso, el colegio es aún el tiempo de una escolaridad “natural”, cuya importancia es medida por cada uno sobre todo por temor a decepcionar. La tensión entre la adolescencia y la escuela, entre payasos y bufones, existe también en el buen colegio, pero suavizada porque los colegiales aceptan de mejor gana la influencia de las categorías escolares sobre la imagen que tienen de ellos mismos. En pocas palabras: la experiencia de los colegiales de clases medias es mucho más “escolar” que la de sus camaradas de clases populares. Siguen siendo “pequeños” durante más tiempo, y experimentan con más fuerza el estrés de una prueba escolar que los otros, habitados primero por un sentimiento de violencia. La fuerte impronta de las categorías escolares sobre la experiencia de los alumnos nos ha conducido a interesarnos en dos grupos contrastados, surgidos de una “buena” y de una “mala” clase. Esta elección se explica por el hecho de que los alumnos ubicados en posiciones “extremas”, ponen mejor en evidencia la naturaleza de sus experiencias, y también porque –al no tener los recorridos escolares nada de automático pese a los determinantes sociales– había que interesarse en el caso de los “fracasados” de un sistema.<sup>1</sup>

1. Para una presentación del establecimiento y de su evolución, véase O. Cousin, *L'Effet d'établissement. Étude comparative de douze collèges*, tesis de doctorado, Universidad de Burdeos II, enero de 1994.



## La escuela, las familias, la adolescencia

### *La continuidad escolar*

Los colegiales oponen de buena gana el estilo educativo “contractual” y más liberal de la casa, al de la escuela. Algunos se sienten mejor tratados en su hogar, “mucho mejor, diez veces mejor”. “Con mis padres puedo bromear, soy libre, no toman a mal mis chistes enseguida.” Como lo dice bonitamente una colegiala de quinto: “Nuestros padres son nuestra familia, nuestra vida... Pero la escuela no lo es. Los profesores no son nuestra familia aunque sean nuestro destino.” Pero el estilo liberal no impide un control meticuloso porque, si los chicos pueden hacer lo que quieren, importa saber lo que hacen. Los colegiales gozan de una cierta libertad, de una relación “relajada” con sus padres, con la condición de que obtengan buenas notas en la escuela. Es sobre todo aquí donde se ejerce el control.<sup>2</sup>

Lo esencial reside en el refuerzo familiar de las demandas de la escuela. “Yo, para que me ayude en los deberes, calculo una hora con mi educadora”. Algunos movilizan relaciones. “Mi vecina de enfrente hace el profesorado de inglés, el año pasado yo andaba mal en inglés y ella venía a casa todas las tardes, para explicarme lo que yo no había entendido.” “Este año bajé en matemáticas, entonces nuestro vecino que es joven y muy atento y estudia medicina me ayuda.” En la mayoría de los casos, son los mismos padres quienes se consagran a esta actividad escolar. “A veces hay algo que no entiendo, entonces pregunto a mis padres. Son ellos quienes me ayudan con los ejercicios de matemáticas. Me dicen la respuesta, no la escriben para que no se note que la escritura es distinta de la mía.” “Un día tuve un trabajo de redacción, tenía que hacerlo esa misma tarde. Me repelía, me repelía... Al final saqué una nota muy alta. ¡Y era mi madre quien me lo había hecho!” Masivamente

2. P.Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Ginebra, Droz, 1984.

en quinto, un poco menos en tercero, el trabajo en casa se hace “con” los padres. Esta ayuda parece tan natural que en ocasiones participa del sentido mismo de los estudios. “Yo necesito que mis padres estén allí, porque si no me es imposible decidir.” La participación de los padres implica algunas presiones y disgregaciones, porque los progenitores no tienen la paciencia ni la distancia de los profesores. “Ayer no entendía nada de fracciones y es cierto que parecía huraño. Pero no lo hacía adrede y con todo mi padre se pone a decir: odio cuando ella pone esa cara, se diría que lo hace a propósito. Como si no entender fuera a propósito.” “Mi padre, lo recuerdo bien... una vez que yo no había entendido. Mi madre estaba al lado, mirando la tele. La primera vez que yo no había entendido pasó un ratito y después mi padre encuentra la respuesta. ¡Eso es! Me lo dice. Y entonces mi madre que comienza; ¡pero qué paciencia tienes! Si le das así el resultado, sin explicación, no ayudas en nada...”

De quinto a tercero, de buenos a malos alumnos, y más allá de las diferentes estrategias empleadas, se trata siempre de mantener la presión, de producir una responsabilidad individual y una voluntad de triunfo. “Hasta ahora me dejaban solo, pero como mis notas bajaron ya no me tienen confianza.” Tanto para los padres como para los profesores lo esencial son las notas. Un alumno hasta llega a decir que tiene “la impresión de que es más importante la mala nota que el haber entendido o no”. Según algunos colegiales, los padres “sólo miran las malas notas”. “Cuando vuelvo a casa digo: mamá, saqué un diez en conjugación, un ocho en matemáticas. Ella pregunta: ¿y las malas? Siempre es así.” Otros tienen miedo. “A veces, cuando le digo mi promedio general, mi padre me da un poco de miedo. Eso me motiva y entonces trato de mejorar.” A los buenos alumnos que deben seguir siéndolo, no se les consiente ningún paso en falso. “De hecho, siempre saco buenas notas. Pero el otro día tuve un bajón en historia y tuve miedo de que mi madre me riñera, porque está acostumbrada a que siempre las saque altas... Pero no me riñó, como era la primera del año

no me dijo nada. Seguro que si le llevo otras malas notas me haré castigar.” Las astucias son siempre las mismas. “A veces uno no dice las buenas notas. Cuando amontoño muchas buenas y unas pocas malas, entonces se las digo a mis padres, y entonces ellos perdonan porque las buenas son más que las malas... Uno lo hace porque tiene miedo.” Las estrategias pueden ser extremadamente sofisticadas. “Yo me las arreglo para que mi madre no me castigue. A veces saco una nota alta y otra baja. Entonces voy y le digo: tengo una buena noticia y una mala noticia, ¿cuál quieres que te dé primero? Ella me contesta: bueno, primero la mala... Y así lo hago y ya está.” Pero no todos tienen semejante suerte: “Si yo hago eso quién sabe lo que me pasa...”. De todos modos, en esta situación es posible imaginar otra trampa: “Cuando sacas dos malas notas al mismo tiempo, primero se dice una y a la semana siguiente la otra”. En tercero, la descripción del control de los padres causa más vergüenza, los alumnos son más grandes y tienen más libertades. Pero los colegiales piensan que los padres “siguen el trabajo, quizás un poco demasiado”. “Mis padres no me pegan pero me dicen: tienes que trabajar más. Entonces a veces, cuando quiero ver la tele, empiezan a molestarme. Me dicen: deja la tele, tienes que estudiar. Pero estoy hartado, fue un día de mucho trabajo, ya hice mis deberes...” Muchos se quejan de castigos frecuentes: “privado de salida, privado de tele, privado de...”. Si bien en el buen colegio no se habla de violencias es evidente que más allá del rostro colegial que ostenta indiferencia, muchos alumnos sienten que viven “bajo presión”.

Pero no olvidemos que el estilo educativo de las clases medias es liberal, y que el peso del control sobre la escolaridad está asociado a un imperativo de expansión y de libertad. Los colegiales están sometidos a órdenes contradictorias.<sup>3</sup> Los padres exigen una cosa y al mismo tiempo lo contrario: un pedido de resultado escolar, y la incitación a la expansión adolescente. “Es lo que dice mi madre: escucha, no vayas a enfer-

3. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, París, Éd. du Seuil, 1977, 1980.

marte estudiando, ya verás. Y después, cuando llevo las notas: tratarás de recuperar la próxima vez.” Para algunos alumnos es un verdadero círculo vicioso. A través de las solicitudes de resultados, y la cantidad de actividades extraescolares en las que encuadran a sus hijos, los padres de clases medias producen una “presión” que, por otra parte, querrían anular. No hay duda: muchos colegiales combinan fácilmente estas dos exigencias, pero esto no impide que ellas, por naturaleza, sean incompatibles y acarreen un tipo de experiencia muy particular.

### *Una adolescencia controlada*

La vida adolescente es una y dividida. Una porque los modelos de consumo cultural son ahora ampliamente los mismos para todos los adolescentes, más allá de las pertenencias sociales.<sup>4</sup> Dividida porque la cultura adolescente no es vivida de la misma manera, según las posiciones sociales de los actores. A la relativa independencia de los colegiales de las clases populares, vinculada a la vida de la ciudad, se opone la subordinación de los alumnos del buen colegio a las demandas familiares, incluso cuando exigen autonomía. Los padres intervienen más o menos discretamente en las elecciones amistosas. “Son mis padres quienes indican un poco con quién debo salir.” “Si tengo un compañero que no les gusta mucho a mis padres y salgo con él... sé que tengo una probabilidad sobre dos de que digan que no tengo derecho.” Pero la principal forma de control es de naturaleza “estructural”. Consiste en multiplicar las actividades organizadas como la música, el deporte, la danza, los movimientos juveniles... “Competentes”, los padres son auxiliares de la escolaridad impulsando a sus hijos hacia actividades educativas de las que piensan que serán, al final, escolarmente útiles. “Fuera del colegio hago alemán, cursos de piano

4. M. Choquet y S. Ledoux, *Adolescence*, París, La Documentation française, INSERM, 1994. Según su estudio, la edad es una variable más influyente que la pertenencia social.

y saxofón... practico equitación...” En todos estos casos, los tiempos de ocio organizados se oponen a los juegos espontáneos de la calle y de la ciudad, y participan de un esfuerzo educativo racional y manejado. La multiplicación de estas actividades impide que los chicos “anden por ahí quién sabe con quién” y, sobre todo, induce a una verdadera “pedagogización” de la vida adolescente. Estas actividades proceden de una extensión de la forma escolar, aunque son más libres y más expresivas. “En las actividades fuera del colegio eres tú quien toma la iniciativa de hacer cualquier cosa porque te gusta, porque te encanta. Aquí nunca podrás hacerlo. Está el profe siempre detrás para decirte que hagas esto o que hagas lo otro. Cuando estás fuera sí, puedes tomar la iniciativa.” Pero lo esencial reside en que el encuadre de las actividades está guiado por un proyecto pedagógico. Y a veces los colegiales se sienten un poco “obligados” a entregarse a una actividad que prolonga el espíritu competitivo de la escuela. Se presentan a concursos musicales, son seleccionados en equipos deportivos donde no se puede decir que el relajamiento y la “expansión” sean la regla. Basta con observar la angustia de los jugadores de tenis muy jóvenes que disputan sus partidos “a cuchillo”, con sus padres y su entrenador prendidos de las rejas. Por otra parte, la mayoría de los adolescentes abandonan estas actividades después de los años de colegio.<sup>5</sup>

Gracias a este control indirecto, el adolescente no se erige en contra de la escuela; a lo sumo la deja de lado. La construcción del mundo de los compañeros está sometida a las exigencias familiares y escolares. Las amistades no están parasitadas por frecuentaciones que torcerían demasiado los objetivos escolares. Por el juego de invitaciones a fiestas, no es raro que las madres se esfuercen en sugerir un amiguito tan capaz de tener tan buenas calificaciones como su propio hijo. La jerarquía de las actividades es sólidamente mantenida. Los padres se aseguran de que los deberes estén hechos de antemano y, en la mayo-

5. J.-P. Augustin, *Les Jeunes dans la ville*, Burdeos, PUB, 1991.

ría de los casos, el derecho a mirar la televisión, a salir y a recibir amigos sólo se obtiene una vez realizadas las tareas escolares. La “ósmosis” entre las disposiciones culturales familiares y las exigencias escolares se refuerza por la homología de la vida escolar y la vida fuera de la escuela, evitando así un corte entre las dos esferas. La tensión entre la vida social y la vida escolar, entre el alumno y el adolescente, resulta fuertemente atenuada. En una amplia medida, la libertad adolescente es el salario del triunfo escolar, el individualismo expresivo es sometido a la eficiencia del individualismo “utilitarista”.

## Los estudios

### *El sentido de los estudios*

El “sentido” autónomo de los estudios no aparece más afirmado en el buen colegio que en el colegio popular. Allí también el mundo de las evidencias infantiles se ha deshecho, sin ser sustituido por un verdadero interés intelectual y la finalidad de un proyecto preciso. Pero la convergencia de las expectativas familiares y las demandas escolares, como así también la evidencia del hecho mismo de estar en el colegio, permite construir un “oficio” de alumno eficaz y manejado. El “hábito” escolar no siempre basta, y el juego de los castigos y las recompensas viene a paliar sus desfallecimientos. A veces estas medidas son interpretadas como una forma de extorsión. “El año pasado me iban a regalar una malla y un espejo. Después me dieron las calificaciones y no pasé a segundo. No hubo regalos. No me parece normal, es como un chantaje.” “Los padres te chantajean, de cualquier modo.” Los padres, que a menudo deben su posición a sus diplomas, recuerdan sin cesar los riesgos de caída y de exclusión. “No hay mucho que ganar triunfando en el colegio, pero sí todo para perder.” “Dicen que haría

falta que mejorara mis notas, que si no seré un desempleado. Como decirte: serás un pordiosero”. Como los liceístas, los colegiales se sienten hoy comprometidos en una aventura peligrosa. “La escuela sirve para después. Si no asisto a los cursos, tendré problemas en la vida.” “Es verdad cuando te dicen que el destino está en manos del profesor. Es verdad, y de grande no quiero ser mujer de servicio doméstico.” Este tipo de motivación “negativa”—se corre menos para avanzar que para no caer— pesa a veces. “No tengo nada de ganas de ir a la escuela, me da asco.” Pero todos saben que irán “para dar el gusto a todo el mundo, voy obligada y forzada”.<sup>6</sup>

Si el colegio aparece como una etapa indispensable para protegerse del desempleo, no es considerado sin embargo como suficiente. Por supuesto, los diplomas son siempre necesarios: “Con todo hace falta tener el bachillerato. ¡Y ahora hasta hay que tener carnet para ser sirvienta!”. La extensión del desempleo crea un sentimiento de incertidumbre en cuanto al valor mismo de los diplomas. Una “fractura” aparece, ante los ojos de los colegiales de las clases medias, en el corazón mismo del “pacto” implícito que garantiza el valor de los estudios. Los colegiales se sienten impulsados en una carrera hacia adelante, una sobrepuja, porque si los diplomas ya no valen gran cosa... solamente los diplomas valen algo.<sup>7</sup> El miedo ante el futuro está en la base del *ethos* del trabajo. Los colegiales saben que deberán multiplicar los esfuerzos y las estrategias escolares. “Ahora ya no habrá que elegir un oficio, habrá que saber varios.” “Para tener un oficio son necesarios muchos diplomas, porque ahora todo es duro, así que no hay que perder el tiempo. De lo contrario estaremos en la escuela hasta los treinta años.” “Hay que ganar tiempo, llegar a obtener diplomas en poco tiempo para poder

6. Sin embargo, es entre los buenos alumnos de este tipo de público donde se pudo constatar la existencia de saberes escolares con sentido (véase B. Charlot, E. Bautier y J.-Y. Rochex, *École de Savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, cit.).

7. Para una presentación de los mecanismos de vinculación imaginaria al valor nominal de los diplomas, durante el proceso de inflación de los diplomas, véase J.-L. Passeron, “L’inflation des diplômes. Remarques sur l’usage de quelques concepts analogiques en sociologie”, en *Revue française de sociologie*, XXIII, 4, 1982.

tener trabajos. Y si uno no logra tener un oficio, pasar a otro.” Y todo el grupo asiente: “¡Claro, eso es!”

### *Alumnos eficaces*

Para la mayoría de los colegiales, la orientación es un “falso” obstáculo, su origen social los pone al abrigo de esta prueba. Hacen la economía de “proyectos” personales, a tal punto su supervivencia en el sistema escolar parece garantizada. Por cierto, “hay que prestar atención a las posibilidades que se eligen, porque uno no va a caer en un oficio donde el desempleo es completo. De nada sirve hacer estudios super prolongados si es para no tener nada después”. Pero se trata aquí de una preocupación a muy largo plazo, puesto que se impone una sola vía digna de cualquier trazado: la entrada a segundo en un liceo de enseñanza general. A diferencia de los colegiales de clases populares, aquí el recorrido escolar se desarrolla ya con el vivo sentimiento de que la carrera al triunfo está bien iniciada, aunque lo principal queda aún por recorrer. Estos colegiales han comenzado en una carrera de resistencia, y deben adquirir el “oficio” que les permitirá sobrevivir, si no triunfar.

Como todos sus camaradas, los colegiales eficaces aprenden rápidamente a medir las inversiones y los costes, en razón del peso respectivo de las materias, de las manías de los profesores, de los recursos a emplear, de los recursos a movilizar... Pero, en la medida en que la tensión entre payasos y bufones está más atenuada en ellos que en el colegio popular, en la medida también en que sus padres poseen un largo hábito de la escuela, desarrollan una capacidad de juzgar sus relaciones con los profesores que participan plenamente de su oficio. Disponen de una seria ventaja “comunicacional”. “Con la profe, hace diez años, me mostraba expresamente gentil. Simulaba trabajar y ella me decía: participa en clase.” Gracias a esta estrategia “pasé a cuarto no sé cómo. Había algunos profes que me querían mucho, y otros no. Fui atento con los que me daban más apoyo. ¡Hay



que saber con quiénes! Y ellos siempre dijeron que yo era agradable, simpático. La señora C., es nuestra profesora de historia y geografía, me gusta mucho. ¡Y me da apoyo!”. Estas estrategias de relaciones pueden también recurrir a las intervenciones de padres que “saben hablar” a los docentes, poner en evidencia su buena voluntad y sus competencias educativas. Así, una alumna de tercero considerada demasiado tímida por los profesores, fue alentada por su familia a ser delegada del curso a fin de adquirir confianza en sí misma, que le permitiera de paso mejorar sus relaciones con los docentes. Considerando los resultados escolares, la estrategia resultó eficaz.

Pero sería absurdo concluir en que la proximidad entre su universo social y el mundo escolar empuja a estos colegiales a la influencia social total de un conformismo escolar.<sup>8</sup> El colegio es también un campo de acción donde los alumnos juegan con los recursos de que disponen, para extender sus márgenes de maniobra. Una de las estrategias consiste en no colaborar jamás, sin abstenerse no obstante, por la denegación y la ausencia de responsabilidades. Está el ritual de las frases hechas cuando un alumno es convocado por el director: “no hice nada”, “no es culpa mía”, “siempre me acusan a mí”, “no fui el único” y por fin “¿pero yo qué hice?”. Según los alumnos “frases muy buenas”. Hay que tener reflejos rápidos. “¡Tienes un minuto! ¡El tiempo justo de bajar hasta el despacho del director y encontrar una buena excusa!” La lógica de la farsa no es bastante fuerte como para conducir al conflicto, entonces hay que negar siempre. “Yo no me veo diciendo que en todo caso es mi culpa. No, prefiero negar en bloque, todo en bloque. ¡Jamás diré que es culpa mía!” Ante los castigos, cada uno desarrolla estrategias en función de sus aptitudes. Es así como las chicas, sobre todo las “pequeñas” de quinto, despliegan más bien técnicas de con-

8. En un estudio sobre las escuelas privadas de elite en Inglaterra, hasta se pudo observar que la actitud de “conformismo” escolar era marginal. La principal actitud de los alumnos era una “manipulación” hábil del sistema de reglas a fin de obtener una vida cómoda en la escuela. Véase Wakeford, *The Cloistered Elite; a Sociological Analysis of the English Boarding School*, Londres, MacMillan, 1969.

miseración. “Me pongo a llorar cuando me dicen que tendré una hora de penitencia, entonces me la quitan ...”<sup>9</sup>

El oficio de alumno se aprende en el aula, donde la “buena” estrategia no es sobrecargar sobre la pasividad o la falsa actividad, sino más bien aplicarse a “distraer” al docente, a frentar intentando apartarlo de su objetivo. Pero a este primer peldaño –todavía buen chico y gentil–, le sucede toda una panoplia de acciones diversas mediante las cuales los alumnos “desestabilizan” al profesor.<sup>10</sup> Demos algunos ejemplos. Frente al exceso de trabajo, cuando un profesor da deberes “pero no se preocupa por las otras materias”, la clase envía a sus delegados, juega sobre la relación presentida entre los docentes, o puede recurrir al jaleo. Para enervar a un profesor “se charla en clase”, “no se hace la tarea”, “se hace todo lo contrario de lo que él nos dice”, “hacemos reír a la clase”, “se perturba a la clase”. A veces, se trata de “superar” al profesor. “De todos modos hay profes que son más débiles, no se sienten seguros de sí mismos, entonces...” “Sea porque no tengan nada de autoridad, sea porque son novatos y acaban de debutar en la docencia, entonces no saben cómo arreglarse.” La percepción de la personalidad del profesor es de las más sutiles. “Cuando ella dice que te va a sancionar... lo hace. Mientras que otra lo dice y uno sabe que no lo hará... Tiene miedo de algunos alumnos.” “Hay profes que, no bien se los ve, uno sabe si son fuertes o son débiles.” Mientras en el colegio popular el jaleo puede ser una forma vaga de venganza y de conflicto, aquí es una liberación colectiva sobre el eslabón más débil de la organización. El jaleo no es un desafío, sino una liberación cuya subida a los extremos es siempre calculada y prudentemente practicada. “Ella empezó a

9. Veremos en el cap. 8 que los profesores no son tontos, y que a menudo no encuentran simpáticos a los buenos alumnos de los buenos colegios: son “disimuladores” y “obsecuentes”. Desde muchos puntos de vista, los malos alumnos son más agradables. ¡Pero el trabajo es mucho más difícil con ellos!

10. La “definición de la situación” debe, según muchos docentes, imponerse desde el primer curso; algunos llegan a afirmar que es la naturaleza del primer encuentro la que determina el éxito o el fracaso del año. Véase S. Ball, “Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment”, en P. Woods, *Pupil Strategies*, Londres, Droom Helm, 1980.

ponerme mala cara, yo le dije: no quiero ir con los otros. Y me quedé en mi lugar. Me dijo: ve a buscarlos. No fui. ¡Eso! Te mandaré a ver al director, dijo. Y pese a todo no fui... Me amenaza pero no cumple sus amenazas, así que me quedo.” En algunos casos, a fin de protestar contra un profesor, los más grandes eligen la huelga de brazos caídos. “Un profe no quería que avanzáramos un curso, entonces nos sentamos y no hicimos nada durante toda la clase. No respondíamos a las preguntas... O decíamos cualquier cosa.” También aquí es necesario que el profesor sea percibido como débil.

El oficio de alumno eficaz se adquiere a través de toda una serie de prácticas de desvío, que no son en absoluto un desafío a la escuela. La trampa permite resistir a las diferentes presiones escolares. En principio la de los padres. “A veces, cuando uno copia, es un poco por culpa de los padres, porque uno tiene miedo, no estudió la lección. Si uno saca una mala nota, se hará reprender por los padres, también es un poco eso.” Luego, a causa de la importancia de la sanción escolar. “¡Para nosotros es nuestro futuro! ¡La nota determina nuestro futuro, de hecho! Si saca un buen promedio cada vez, es seguro que uno pasa a la clase superior.” El fin justifica los medios: “Mira, esta semana me fue bien en inglés. Puse el libro debajo del pupitre y copié. Saqué una buena nota”. Pero el fraude autoriza también la realización práctica de la autonomía normativa del mundo de los colegiales. Las reglas son claras. No hay que abusar: “Al que te pregunta todo el tiempo, todo el año, se lo deja caer... Está bien que uno sople y haga algunos favores a veces, pero no hay que exagerar”. Es necesario respetar al otro: “Hay que respetar a los demás, cada uno tiene sus ideas. Por ejemplo: no me gusta que, en redacción por ejemplo, otro me robe mis buenas ideas... Cuando se le copia al compañero o compañera sin pedírselo, uno está traicionándolo”. En fin, hay que pagar las deudas: “Cuando uno le pide a otro que le sople, y después el otro se lo pide a uno, hay que responderle. Así las cosas pueden funcionar”. “Hay personas que quieren que las ayuden, pero no quieren ayudar a los demás... Entonces, cuando me preguntan

a mí, los mando a paseo.” Todas estas reglas implícitas demuestran que el fraude participa del reconocimiento de los valores morales y pasa por la transgresión. Dicho de otro modo: los colegiales se desprenden de las reglas escolares en nombre de una moral de la reciprocidad, considerada más elevada que el estricto respeto por las reglas, sobre todo en la medida en que dicha moral no transforma las condiciones fundamentales de la competencia y donde nadie es engañado ni se deja engañar. “Si veo una buena nota en mi boletín y mis padres dicen: bien, sacaste una buena nota... no está bien si en mi cabeza sé que he copiado.” “Copiar funciona con el profe, pero no con uno mismo. Nunca nos va a ayudar, y más adelante no entenderemos nada.” Por la trampa, en un solo y mismo movimiento, el colegial puede afirmar su autonomía moral y enunciar su adhesión a los valores de la institución. En este sentido, participa de los mecanismos clásicos de la desviación tolerada, en la cual la transgresión de normas establece, en último término, la adhesión conformista. Todo pasa como si fuera necesario infringir la regla para experimentar la realidad.

## **Buenos y malos alumnos**

En el colegio eficaz, las clasificaciones y los criterios escolares influyen sobre todas las otras dimensiones de la identificación. Organizada alrededor de una competencia latente, la experiencia de los alumnos es tributaria de los juicios escolares más que en ninguna otra parte. Más que en la escuela primaria, donde la infancia y la relación personal con el maestro aseguran una protección relativa; más que en el colegio popular donde la vida juvenil es autónoma, y más que en el liceo –ya lo veremos– donde la vida personal no se deja encerrar totalmente en el mundo escolar. Es necesario decir que el buen colegio está organizado de la manera más neta por la

jerarquía de las buenas y las malas clases. Los alumnos de tercero no ignoran nada de este sistema. “En cada comienzo de año distinguen ya las clases, por ejemplo tercero B es el mejor, después los demás.” Esta clasificación es reforzada sin cesar por las comparaciones cotidianas a las cuales las clases están sometidas. “Nos comparan todo el tiempo con tercero B, eso me cabrea. ¡Los de tercero B trabajaron hoy mejor que ustedes!”<sup>11</sup>

## La buena clase

### *Los resultados*

En este tipo de clase, la escolaridad está dominada por la carrera hacia el éxito. Por supuesto, siempre está al lado el mundo de la sociabilidad adolescente, pero más que nunca está invadido por la competencia y los resultados que comandan la imagen que los alumnos tienen de sí mismos. Estar mejor calificado que otro quiere decir que se es superior. El clima general de la clase está sometido a la primacía de la competencia, y el juego de bromas y burlas está ampliamente subordinado a las calificaciones de cada uno. El temor de ser superado o de quedar atrás puede ser afirmado públicamente, sin vergüenza. “Lo que me estresa es que a principios de año era muy buena en alemán, y el año pasado también porque estudiaba fuera. Y cuando veo que algunos me superan, que contestan siempre y yo no entiendo... me estreso, yo era muy buena y no sé por qué ahora no lo soy tanto.” Los colegiales tienen una medida muy exacta de su valor. “Está el que ocupa el décimo puesto,

11. Sobre los efectos escolares de las clases homogéneas, véase la serie de estudios presentados sobre este tema en W. Tyler, *School Organization*, Londres, Croom Helm, 1988, en particular el cap. VII.

otro es el undécimo y así; el del décimo dirá: soy mejor que él, es un idiota, lo puedo.” Algunos preferirían salirse de la carrera, pero pese a todo la competencia se impone y sólo se puede ostentar un desapego creíble si los resultados lo permiten. Hay que quedarse en el pelotón. “Si trabajara como una loca este año podría tener mejor promedio, pero no tengo ninguna gana de trabajar y estoy contenta con menos.” Pero de inmediato los colegiales reaccionan porque no pueden desprenderse de lo que se espera de ellos. Hay que escapar al menos de la “mediocridad”, “porque con mis padres que son gente culta yo podría ser muy buena pero... detesto ese promedio, preferiría tener un poco más, lo que tengo no es bastante”. En pocas palabras: “puedo ser mejor”. En la buena clase no se recurre a inversiones estacionales. “Si tuve tres buenas notas de entrada, quiere decir que puedo llegar, así que es mejor que la cuarta nota también sea buena.” El discurso de los alumnos adopta, aproximadamente, el de los atletas que se sienten liberados cuando han “dado el máximo”. “Siempre hay que dar más, hay que entregarse a fondo.” También es deportiva la obsesión de la precisión en la medida de las calificaciones. “En un buen promedio se cuentan hasta las décimas.” Hasta cuando los alumnos afirman trabajar por sí mismos y no tener “necesidad de compararse con los demás”, sigue vigente que la competencia se impone con el “egoísmo” de los buenos alumnos que “te mandan a paseo porque no quieren que saques una buena nota”, y sobre todo “porque la nota es una especie de juicio, ¿no?”.

### *La burla*

Mientras que en general la burla apunta a los comportamientos, los sentimientos, las opiniones, y se esfuerza en no sustituir los juicios de los profesores, en la buena clase esa burla descansa sobre consideraciones escolares. En quinto, el temor a la burla escolar es omnipresente. “A veces nos formulan una

pregunta, sabemos la respuesta buena pero tenemos miedo de decirla. Porque uno tiene miedo de decir una tontería. Y los otros se burlan.” “Uno teme la vergüenza, teme que todo el mundo lo trate de idiota.” “Uno sabe que en el recreo van a decirnos: eres nulo, no sabes nada, vuelve al curso anterior.” Hay que subrayar este fenómeno muy particular, porque en las otras clases tampoco los alumnos se atreven a responder, pero por otras razones, Temen que el profesor se burle de ellos y, sobre todo, tienen miedo –si su respuesta es equivocada– de que sus camaradas se burlen de ellos. No porque la respuesta sea equivocada sino porque quedaron como “obsecuentes”. En el peor de los casos, reirán con el profesor, pero no construyen la burla sobre los juicios escolares. En tercer lugar, la burla ya se ve suavizada y matizada por el ascenso de una igualdad adolescente que limita una adhesión igualmente profunda a los juicios escolares. Entonces algunos rechazan la burla. “Yo estoy en la escuela, debo pagar 14 y tengo 10. O bien, al contrario, yo tengo 14 y él tiene 10, a mí no me importa. Yo no digo: no vales nada. No, pero es verdad.” Pero el control social de la broma es reemplazado por una fuerte interiorización de los juicios escolares. “En cuanto al trabajo escolar hay cosas que nos hieren; hay alguien que nos dice: eres un nulo, tengo dos puntos más que tú. Es más duro para llegar. Alguien que trabajó bien tendrá un buen promedio, y otro que trabajó menos pero que tiene más posibilidades tendrá uno mejor... Y entonces qué le importa, el otro no lo va a apreciar.” Todo pasa como si la importancia de las heridas potenciales limitara la agresividad de los competidores. De todos modos la competencia no desaparece, sólo que el vencido es lo suficientemente desdichado como para que no se encarnicen con él.

### *El buen alumno*

En la buena clase no hay verdaderamente doble jerarquía. “De hecho son los buenos los que se burlan de nosotros, por-

que hay algunos que no pueden saberlo todo. Pero los muy buenos que siempre saben todo después te dicen: pero no, no es así, reflexiona.” Los buenos hacen la ley, los otros los siguen. El buen alumno es objeto de sentimientos por lo menos ambivalentes. Encarnación del deseo de éxito, se encuentra en la encrucijada de los sentimientos de celos. A menudo codiciado, a veces admirado, raramente amado a menos que tenga la gran habilidad de aparentar que se opone a la escuela y se disculpe por sus logros, lo que lo convierte en una “estrella”. En la buena clase del buen colegio, el buen alumno no es objeto de un abierto rechazo. Allí está toda la diferencia con otras situaciones escolares y sociales: para ser respetado no necesita buscar la popularidad. Le basta con no hacerse detestar. Salvo que sea odioso –y por lo tanto condenado– será el *primus inter pares*. En un universo donde no cesa la comparación con otros, la comparación con el primero de la clase tiene un perfume particular. Como lo confiesa esta alumna: “Ella siempre quiere mirar. ¿Qué nota sacaste? Si tengo menos que ella sonrío de oreja a oreja”. El buen alumno sabe pertinentemente que no siempre es bien visto, que la “opinión general” hacia él nunca está completa. Por un lado el primero de la clase –de hecho, y más a menudo la primera– en la medida en que lo o la apoyan por tantos elementos objetivos, puede conformarse con una estrategia “simpática y discreta”. Ayuda a los otros y “no anda con cuentos”. “Anne es mejor que yo, le pediré que me ayude y lo hará porque puede. Y no es tan tonta como para decir: no tengo ganas de que saquen una nota mejor que la mía así que no voy a ayudarla.” Por otro lado, el buen alumno puede jugar la distinción escolar contra la sociabilidad adolescente. “Cuando un profesor le habla es él y nada más que él, el centro de la clase.” “Se les suben los humos un poco, dicen: siempre saco las mejores notas.” “Y ella está allí como diciendo: soy yo la que habla, atención.” Ni alumno, ni profesor, ni chica, ni muchacho, este alumno ha encontrado un apodo: “hermafrodita”.



El mal alumno de la buena clase está lejos de ser el reverso perfecto del buen alumno. No es una figura popular. Es cierto que hace reír a los demás, pero no sin cierta condescendencia. En quinto, la situación de estos alumnos hasta llega a ser insostenible. “El primero de la clase está con los buenos, y el mal alumno se lo ve venir cuando le dicen: no, ábrete, eres un nulo, no queremos saber nada contigo. O si no vas a jugar con ellos al fútbol o al básquet y te tiran la pelota a la cara, cosas así.” “O si no te dicen: cállate, tú no trabajas, cuando se es el último de la clase se calla la boca.” El mal alumno ni siquiera puede apelar a una cultura antiescolar. Ni siquiera tiene el derecho al anonimato ante terceros: “Te ridiculizan ante los demás y te hacen pasar vergüenza. Por ejemplo, llegan otros compañeros, y uno no los conoce y los demás sí, los recién llegados preguntan: ¿quién es ése? Y le responden: es un nulo, es el papelón de la clase, no sabe nada de nada”. Y si la intensidad y las formas de las burlas cambian profundamente en tercero, la actitud en el fondo permanece igual. “Cuando le formulan una pregunta, todo el mundo se burla o casi, ¿no ves?” Por supuesto: el mal alumno puede ostentar, fuera de la clase, sus habilidades deportivas o su camaradería. Pero, en medio de un universo competitivo, será ante todo definido por sus malas calificaciones escolares. Obligado por la situación, entra entonces en un juego de farsa que lo lleva hasta la adhesión al estereotipo de “pésimo estudiante”. Era malo, se convierte en pésimo. Y los demás lo encierran en ese rol: “A él le divierte, por eso es así. Se hace rechazar y hace cualquier cosa para hacerse notar”.

Como sucede a menudo en caso de situaciones muy competitivas, los alumnos “medianos” se definen por su peloteo entre los dos extremos. Temen ser víctimas designadas de las burlas de la clase, burlas de las que participan con entusiasmo porque, si bien no esperan alcanzar la cumbre, tienen miedo ante todo de terminar en cola de pelotón. Son inquietos y más que sensibles a los juicios de los profesores. “Uno se angustia

con los deberes y los ejercicios, porque si el profesor verifica y uno no los hizo te dicen: no eres serio, no hiciste los ejercicios. Aunque suceda una vez cada año, eso nos marca como para veinte.” En la clase, nada es más peligroso que ser considerado un tramposo. Estos alumnos no cesan de justificarse. “La profe cree, seguro, que uno no trabajó, pero es el estrés también.”

### *El estrés*

Los colegiales de la buena clase describen ampliamente el peso de la escuela bajo la forma del estrés, de la presión constante y del miedo a fracasar.<sup>12</sup> “Estoy como atragantado.” “Uno se enferma, me digo; sí, esto no va ni para atrás ni para adelante, y entonces a la fuerza... no va.” “Uno trata de relajarse, trata de pensar en otra cosa y así. Pero cuando uno tiene solamente eso en la cabeza y llega el momento de hacerlo... ino se piensa más que en eso! Aunque uno trate de distraerse.” El estrés está tan presente que puede ser considerado por los colegiales, como el responsable de ciertos contra-resultados. “Cuando estoy frente al papel es como un gran agujero, no me acuerdo de nada. Repaso hasta la una de la mañana, duermo cuatro horas, en fin... es un gran estrés y me digo: repasé para nada.” Algunos utilizan ya medicamentos. “El año pasado captaba completamente, el doctor me había dado vitaminas, pero yo estaba siempre alerta.” Este estrés es tanto más penoso en cuanto que no puede ser compartido. “No hablamos a menudo de eso, uno trata de pensar en otra cosa entre nosotros; bastante se estresa uno con un examen, no vale la pena estresarse entre todos.” “No puedo hacer sufrir mis problemas a los demás.” Muchos alumnos del grupo de investigación dicen que ellos sufren una implosión silenciosa en el estrés, pero también en la fatiga. “A veces no tenemos tiempo. La última, no me acuerdo

12. Para las consecuencias psicológicas de las calificaciones escolares, cf. P. Mannoni, *Des bons et des mauvais élèves*, París, ESF, 1986.

en qué materia, debía leer tres o cuatro páginas. Era viernes, para colmo. No tenía tiempo, tenía mis cursos personales, no podía más.” “Lo que fastidia es que después de una jornada de trabajo, por la tarde hay que hacer los deberes y a veces, si uno no entendió...” “Yo también, por la tarde ante los deberes me quedo así, me digo: ¿qué voy a escribir? ¿qué hago? No tengo ganas...”

### *La mala clase*

No todos los alumnos del buen colegio son buenos alumnos.<sup>13</sup> Reagrupados en las malas clases del buen colegio están los vencidos en la competencia, estigmatizados por el peso de sus fracasos.<sup>14</sup> Toda su experiencia se vincula tarde o temprano con esta evidencia, y sus testimonios oscilan sin cesar de una farsa explosiva y alegre a una “depre” sombría.

Al principio, está el estigma a través del cual los colegiales se afirman y expresan su confusión.<sup>15</sup> “Nuestra clase es lo peor”. “De hecho, preguntas a un profesor qué clase no quiere tener y dice: Tercero E. ¡Seguro!” “Si los profesores ven el tercero B están contentos. Pero si les toca tercero E... ¡adiós sonrisas!” Evidentemente, los colegiales son capaces de resistir a estas imágenes oponiéndoles la realidad “interior” de la clase. “A nosotros el tercero E nos parece bien.” Y además, la situación no tiene sino inconvenientes. “¿Por qué no hay sanciones? No

13. No olvidemos que podrían ser alumnos medianos o buenos en otro establecimiento, tanto las escalas de juicio pueden variar de un colegio a otro. Véase M. Duru-Bellat y A. Mingat. *De l'orientation en fin de 5 au fonctionnement du collège*, Cahiers de l'IREDU, 46, 48, 51, Dijon, IREDU, 1985, 1988, 1992.

14. Una experiencia tan marcada por la escuela que da lugar a una gran similitud entre los discursos de los malos alumnos más allá de sus orígenes sociales. Para una comparación con los malos alumnos de colegios de suburbios, véase J.-P. Payet, “Ce que disent les mauvais élèves”, *Les Annales de la recherche urbaine*, núm. 54, noviembre de 1992.

15. La teoría de la etiquetación señala que la desviación es creada por la institución de reglas cuya transgresión constituye la desviación y, por aplicación de estos principios a individuos habiéndolos transgredido; la desviación es el resultado de un juicio social. Véase H. Becker, *Outsiders*, París, Métailié, 1985. Para una representación exhaustiva de trabajos sobre la etiquetación en la escuela, véase A. Coulon, *Ethnomethodologie et Education*, cit., págs. 108 y ss.

pueden hacernos nada, somos demasiados. Y si tienen que castigar a la mitad de la clase...”.<sup>16</sup> En la buena escuela, los alumnos malos no pueden oponer el mundo de la calle, el de las “dos inteligencias” –escolar y social– a las categorías del juicio escolar. Para los profesores, son malos alumnos y no víctimas de injusticias sociales. Así la capacidad de resistir a la estigmatización es débil y los alumnos se sienten maltratados. “Cada vez que uno pide algo se lo niegan.” “Pase lo que pase en este establecimiento, los alborotadores somos siempre nosotros!” A veces apunta el tema de la persecución. “Hace un mes un profesor dijo: tercero B es una porquería, sólo están los peores alumnos... Y todos los profesores se pusieron a buscar uno: mira, ése es de mi grupo, y aquél molesta en la clase y los otros no trabajan. ¿Y qué hicieron después? ¡Una lista! Una lista de todos los que los molestaban, en fin, y encontraron siempre a los mismos en todos los cursos.” El sentimiento de estigmatización es tan fuerte que lleva a la idea de complot. “Hay una alianza entre ellos, claro”.<sup>17</sup>

Los relatos de los itinerarios personales también están dominados por la conciencia de ser estigmatizados. “Uno está en tercero, y después en sexto tiene una libreta donde está marcado que es un perturbador... Llega el comienzo de año y ya está. El profesor... Sé que el año pasado, cuando llegué, al cabo de dos meses estaba vigilado por el profe, no podía decir nada, no podía hacer nada... ¡Ni siquiera me hacía preguntas!” Evidentemente, estos alumnos practican con talento, humor y autoirrisión algo así como una manera de deslizarse en el estigma disociándose “a fondo” de él. Compadecen a los profesores que tuvieron la mala suerte de tenerlos en sus clases. “Estoy allí

16. No perdamos de vista que ciertos docentes aman las clases “simpáticas” y débiles, que les dejan mayor autonomía pedagógica y les permiten vincularse a los alumnos que pueden “salvar” o “ayudar”.

17. Guardando las distancias, la “mala clase” es entonces un equivalente funcional, en el seno de una continuidad entre las familias y el colegio, de las “subculturas” de adolescentes opuestos a las normas escolares. Para un vistazo sobre la importancia de este tema en la sociología británica de la desviación escolar, véase V. Furlong, *The Deviant Pupil*, Milton Keynes, Open University Press, 1985.

desde sexto y cada año, cuando uno llega, siente pena por los profesores que tienen que tenerte en su clase.” Los colegiales se definen a sí mismos como “perturbadores” o “haraganes”, siempre sabiéndose arrastrados por un destino. “De todos modos, aunque me tranquilice, aunque me vuelva razonable... ya tendría antecedentes.”

Frente al estigma, los colegiales desarrollan una fuerte conciencia de grupo dirigida contra los docentes, y asegurando un fuerte control de los individuos. Aquí no se salva nadie. “Si alguno ha hecho algo se lo defiende, nadie lo denunciará... Estamos juntos.” “Aunque una persona que altere el orden en la clase, aunque todos seamos sancionados por su causa, aunque no la queramos... bueno, no se la denunciará.” Todos sienten necesidad de esta protección. Frente a la estigmatización escolar, los alumnos necesitan percibirse como un bloque y afirmar, más allá de lo verosímil, la unidad sin falla de sus amistades. Gracias a esta cohesión, una tímida inversión normativa puede manifestarse, los “otros”, los buenos de las buenas clases, no serían sino “tarados”. “El fin de semana no es para descansar, no, para ellos es cuestión de repasar y eso. Nosotros vamos al cine.” Pero la escuela pesa demasiado para deshacerse de ella y estos colegiales saben que sólo están unidos por lo que a cada uno los aísla en un sufrimiento irremediamente íntimo: su fracaso.

Mientras que en el colegio popular la farsa se apoya en un personaje social, el del bufón al cual todos más o menos se adhieren, aquí los malos alumnos oscilan entre la farsa y la confesión. La herida escolar, constantemente reabierta en este colegio, es demasiado profunda para que el sufrimiento, por vergonzoso que sea, no se manifieste de manera irreprimible. “Cuando ves que repites, te crees realmente el último de los brutos.” “Repetir es una vergüenza. ¡No quiero repetir, no quiero repetir! ¡No lo soportaría! Es demasiado pesado...” Ahora bien, estos colegiales no protestan contra la sanción en sí misma. Algunos se resignan. “Vuelvo a tomar las bases que no tenía el año pasado y ya está.” Otros se cuelan en el discurso del

colegio: “No es un castigo, al contrario, nos ayuda”. “Es una segunda oportunidad para el diploma.” En fin, todos asumen la responsabilidad de su fracaso, explicándolo como una última manera de preservarse. “Es completamente por mi culpa. Fui yo quien levantó una pared y después no quise superarla.” “No trabajé lo bastante el último año, eso es todo. No fue por otra cosa. Merezco repetir.”

La puesta en escena colectiva de este sufrimiento implica un recurso masivo a la farsa. “Yo no trabajaba y tuve que repetir, lo que es normal, claro. No podía pasar trampeando, pero con todo hice trampas.” También se puede ostentar su despreocupación. “Sentía ganas de tener tiempo libre.” Algunos simulan que no les concierne. “Entonces, a fin de año, me entero de que repito, eso me da vueltas en la cabeza durante una hora y después me olvido de todo, estoy de vacaciones.” La farsa aquí no es una mentira, es una de las maneras posibles de anunciar la verdad con algunas precauciones. De golpe, estos colegiales salen de la farsa y vuelven a la gramática del sufrimiento, como aquel “peor alumno” enternecido que recuerda el choque de su primera hora de castigo en el colegio. “La primera vez que me dieron una hora de castigo me dije: ¿pero qué es esto? Me pareció idiota. Pero me acuerdo, me marcó.” El acontecimiento no fue sino el comienzo de una larga “carrera”. Haraganea en la clase, “como aquello me importaba un pito me desanimaba y volvía a casa y después, bueno, me dieron montones de veces en dos años”. Y sin embargo, en ese mismo momento el testimonio sale de la farsa. “Por la mañana cuando vuelvo, en el autobús que me lleva al colegio, me dan ganas de no ir. De regresar a casa. No sé. No tengo más ganas de ver a esos profesores que me joden. Sí, me sucede a menudo, casi todos los días. A veces por la mañana me levanto más tarde que de costumbre y llego como una hora tarde. Me fastidia tanto que ya no me interesa.” Demasiado lejana, demasiado personal, demasiado dura, la farsa habrá retornado. Pensando haber ido demasiado lejos en la confesión, este colegial advierte a sus camara-

das: “Si me siento verdaderamente, eh... en fin, si me fastidian un poco, agarro al tipo...”.

La dinámica de la mala clase es totalmente diferente de la observada en la buena clase. A la competencia organizada le sustituye una especie de danza de grupo tendente a mantener un desorden desorganizado.<sup>18</sup> No obstante, el carácter desordenado del jaleo está sabiamente construido. “Es como un redoble, por ejemplo un día uno deja de crear problemas y después va a empezar en el baño y otro va a querer parar y así, un redoble... Siempre continuo.” Los alumnos están en una espiral y nadie puede detener verdaderamente el torbellino. Todo el mundo se ve arrastrado a una clase “agitada”. Todo el mundo encuentra allí su motivo. “Los alumnos que no hacen nada, están bien contentos cuando se arma un gran jaleo en clase.” “Cuando todo el mundo jode, si tú no lo haces quedas como un tonto.” Los alumnos más tímidos no resisten. “Porque él jode cuando todos joden, y trabaja cuando todo el mundo trabaja. Es un oportunista.”

A diferencia de la buena clase donde los buenos hacen la ley, aquí son los “peores alumnos” quienes dictan las reglas. Además, las sanciones virtuales de la desobediencia al grupo atestatan este cambio. Aquí es la intimidación. “De todos modos, las chicas no tienen elección”. En cuanto a aquellos que quisieran parar, no pueden decirlo: “quizá lo piensan por lo bajo”. El “jefe” lo sabe: “Tienen miedo. Pero no tienen por qué tenerlo. No entiendo por qué no se quejan”. Los otros le recuerdan sus propias reglas: “Si se quejan no será bueno para ellos”.

No todos son igualmente malos en la mala clase. Hay también buenos entre los malos, que serían supuestos malos entre los buenos. La indiferencia condescendiente de las relaciones entre los buenos y los malos alumnos en el seno de una buena

18. El jaleo en este tipo de clases y de públicos aparece como una combinación de las dos grandes formas de jaleo distinguidas por J. Testanière. Del jaleo “tradicional” conserva su carácter global (conciene a todos los alumnos) y su carácter estratégico (apunta sobre todo a las materias subalternas), pero también participa a veces del jaleo “anómico” en cuanto al carácter explosivo. J. Testanière, “Chahut traditionnel et chahut anémique”, en *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.

clase, es aquí reemplazada por una verdadera guerra fría. Para el buen alumno, el peor alumno encarna sólo la injusticia de un sistema escolar que lo ha colocado donde no debería estar. Para el peor alumno, un buen alumno recuerda la influencia de la escuela y la debilidad de la cohesión de un grupo siempre presto a traicionar. Si en el grupo de investigación sus choques son tan frecuentes, es porque son dos mitades de una misma realidad. Su conflicto pone en escena la conversación interior de todos. Todo está allí. Desde la envidia al odio de sí mismo.

El jefe: “Pero Frédéric, si no estás contento no tienes más que cambiar de clase”.

El buen alumno: “Lo pedí, para que lo sepas”.

Otro alumno: “¡Estoy seguro de que lo pediste a partir de cuarto!”.

El buen alumno: “Quieres estar con tus compañeros que no trabajarán. Porque allí no se puede trabajar. No se puede”.

Otro alumno: “Bueno, no tienes más que irte”.

El buen alumno: “¡Pero no puedo! ¡No quisieron!”.

Otro alumno: “Y bueno, bien puedes insistir”.

El jefe: “¡Oh, nene, tienes ganas de irte! ¿Por qué?”.

El buen alumno: “Porque aquí no se puede trabajar”.

El jefe: “¡Anda, nene! No me enerves o te echo”.

Hay algo de trágico en el peor alumno de clase media. Todo lo predispone a un futuro escolar radiante. Todo su universo social está construido alrededor de esta exigencia. Y he aquí que se descubre en el fracaso, estigmatizado, rechazado, quizás “orientado” en el peor de los casos. La cultura de los jóvenes, la de la calle y la del barrio, no pueden realmente sostenerlo porque él es producto solamente de la escuela. Por cierto, intenta sumergir al colegio en la cultura adolescente, el ruido, el rechazo de las reglas, la farsa, pero sólo queda definido como mal alumno. No puede construir subjetividad sino de manera “reac-



tiva”, a falta de poder ser verdaderamente conflictivo. No queda prisionero del rechazo del colegio. El “peor alumno” no puede olvidar la escuela. Todos los caminos conducen a ella. Todas sus hazañas remiten a la escuela. Puro producto de la escuela, es en su seno donde debe salvar la cara puesto que se ha convertido, por la fuerza de las circunstancias, en hombre de honor. “Cuando llegas a clase no te conocen, al primero que me joda le encajo una.”

La farsa se convierte en asunto grave. Sin ella está desnudo y no puede dejar de jactarse de sus hazañas. Sucede que a veces se muestra orgulloso de su renombre. “No entendiste lo que ella te dijo. Una vez dijo: los profes se acordarán siempre de los que tienen un buen promedio y de los que crean más problemas. De mí se acordarán.” El *crescendo* sentimental de la denegación es tal que sería ridículo si no mostrara otro tanto de confusión. “¡A mí que me importa el promedio, qué me importan los profes, qué me importa el cole!”

\*

Si uno quisiera ponerse en el punto de vista educativo y, más aún, en el punto de vista de la subjetivación en la experiencia colegial, la comparación de los dos establecimientos contrastados conduciría a un resultado sorprendente. En la medida en que la experiencia de los buenos alumnos del buen colegio está mucho más integrada, mucho más asentada en continuidades culturales y sociales, mantiene una primacía de las categorías escolares y de las actitudes que podríamos considerar como “infantiles”. De hecho, no se trata de eso, pues la entrada en la competencia inicia también un modo de subjetivación que sólo se realizará más tarde, en una tensión entre el individualismo expresivo de la juventud y la búsqueda de los resultados. Algunos de esos alumnos lograrán combinar las dos dimensiones, en el seno mismo de sus estudios, con el descu-

brimiento de las “pasiones” escolares. Los buenos alumnos hablan como la escuela y como sus padres, mientras que los alumnos del colegio popular, colocados en el centro de tensiones más vivas, parecen a veces “maduros” y tienen un discurso más reflexivo y más complejo, comprendidos los buenos alumnos del colegio popular que deben superar pruebas de la misma naturaleza que las de sus camaradas. En el fondo, los alumnos más “maltratados” son los malos alumnos de los buenos establecimientos, aquellos que no pueden escapar de las categorías escolares que los invalidan ante sus propios ojos, y no disponen de ningún recurso para separarse de esta prueba.

De todos modos, la imagen del colegio aparece extremadamente confusa si se consideran las experiencias de los alumnos. En todos los casos, el colegio se acomoda mal a la autonomía del adolescente, no sabe qué hacer con ella. Centrado en objetivos de resultados y de selección, no toma verdaderamente a su cargo los fracasos. Tampoco encuentra un verdadero punto de equilibrio con el objetivo de una educación que prolonga, para todos y en larga medida, las ambiciones de la escuela primaria. El colegio aparece siempre desfasado. Y en la experiencia de los profesores es donde este desfase se hace más visible.

## Los profesores

Así como los colegiales salen del mundo “apacible” e integrado de la infancia y de la escuela primaria, los profesores de colegio se distinguen netamente del universo de los maestros. En el colegio, desde que los alumnos son medianos o débiles, desde que la situación escolar está lejos de parecerles evidente, los profesores están obligados a construir, día tras día, esta situación a través de diversas pruebas donde comprometen fuertemente su personalidad. La estratificación del estatus y del oficio, del orden del sistema y del orden de la personalidad, ya observado en los profesores de liceo, es más profundo aún en los profesores de los colegios, donde las finalidades de la escuela son percibidas como más claramente contradictorias, donde la heterogeneidad de los alumnos y el peso de la adolescencia desestabilizan más claramente todavía la imagen de la profesión.<sup>1</sup>

El oficio de profesor exige jerarquizar y combinar orientaciones diversas e inestables. El docente debe comunicar saberes evaluados por colegios y un diploma, la libreta de los colegios; debe también construir “relaciones” con los alumnos, a tal punto la exigencia de la “expresión” de los alumnos aparece hoy como un imperativo y una mediación del aprendizaje; debe en fin establecer un orden escolar que permita a la clase desarrollarse. Este trabajo responde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos, y a variables de personalidad tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de auto-

1. Este capítulo retoma ciertos análisis ya desarrollados en F. Dubet, *Les Lycéens*, op.cit., capítulo VIII. Hablando de los profesores de colegio y no sobre los docentes de liceo, se esfuerza también por ir más lejos en el análisis de la experiencia de los actores.

nomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas.<sup>2</sup>

En gran medida, la experiencia de los profesores puede ser analizada en una relación de homología con la de los alumnos. La evidencia del orden escolar no se impone, cuando no está influida por una fuerte interiorización de la utilidad de los estudios. Entonces el alumno escapa de la escuela y se refugia en una subjetividad juvenil escolar o antiescolar. Es aquí donde el docente va a “conquistar” un público que se le escapa sin cesar, donde se pondrá a prueba como persona que no parece existir ya sino en la subjetividad. El peso de esta experiencia íntima ha conferido al grupo de investigación una tonalidad y un clima muy particulares. Aunque no todo sea negativo y sombrío en el colegio, el discurso de los docentes está dominado por el sufrimiento, como si la experiencia no pudiera decirse y manejarse sino en los sentimientos de la dificultad y del fracaso.<sup>3</sup> Algunos docentes han vivido mal esta intervención sociológica y se lo han reprochado a los investigadores: tuvieron el sentimiento de no lograr jamás encontrar un tono justo entre las ideas preconcebidas, y el tono de una “confesión” demasiado íntima para acomodarse a los modos de análisis de los sociólogos. No se pasa fácilmente del “uno” al “yo”, como si el “sistema” y la experiencia personal del docente fueran dos mundos irreductibles.<sup>4</sup> Esta “crisis” en el grupo de investigación

2. Comparado con el de los maestros, el oficio de profesor siempre se caracterizó por una gran indeterminación de tareas; está más cercano a un “arte” idealizado en un clisé carismático que a una profesión técnica. Véase D. Lortie, *School Teachers: Sociological Study*, Chicago University Press, 1975.

3. Notemos que éste no es un simple efecto de investigación. Las conversaciones triviales en la sala de profesores y en la cantina del colegio donde F. Dubet enseñó durante un año, están también dominadas por el tema de las dificultades del oficio. No se habla nunca de placeres y de éxitos, por el riesgo de jactarse. Y todo pasa como si la experiencia docente no pudiera comunicarse sino a través de la queja.

4. Este capítulo se refiere al trabajo de un grupo de docentes voluntarios y no es por lo tanto “representativo” del conjunto de una profesión, por sí misma heterogénea, más allá de elementos de identificación muy definidos. Sobre una presentación general de la sociología de los docentes, véase M. Hirshson, *L'Ere des enseignants*, Paris, PUF, 1993; J.-P. Obin, *La Crise de l'organisation scolaire*, cit. Se leerá siempre con provecho a H. Hamon y P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profes*, Paris, Seuil, 1984.

no deja de vincularse con la naturaleza misma de la experiencia de los docentes de colegio.<sup>5</sup>

## El ideal y el estatuto

### *La caída*

Si el discurso de los docentes aparece con tanta frecuencia quejoso y pesimista, es sin duda alguna porque sólo se declina a la sombra de una imagen aplastante de la escuela, imagen tan fuerte que los fracasos borran a los éxitos. No es útil hablar de “vocación” para captar el peso de esta representación. En efecto, la mayoría de los miembros del grupo refuta este término para evocar una elección profesional más aleatoria, dependiente de los azares de la vida o de las consecuencias inevitables de los estudios emprendidos. La palabra “vocación” es a menudo rechazada hasta con cierto fastidio. Sólo una docente evoca su deuda con respecto a una escuela que la “sacó” de la clase obrera, y el deber de transmitir a los niños lo que le había sido dado. Es ella, por otra parte, la más amargamente decepcionada por su trabajo, con el sentimiento de no haber sido puesta en condiciones de realizar sus objetivos de igualdad social y de emancipación cultural. En el curso de entrevistas individuales, los profesores tampoco evocan una imagen encantada de su pasado escolar: no se presentan como alumnos perfectos formados por profesores también perfectos, no viven su trabajo como el largo duelo de un período dorado en que ellos mismos eran alumnos.

Sin embargo, los profesores se acomodan mal al presente porque no se deshacen de una representación acabada y “total” de su rol, de la imagen de una plenitud profesional, de un tiempo sin

5. La partida de dos miembros de ese grupo condujo a F. Dubet a pedir un puesto en el colegio, a fin de pasar al otro lado de una experiencia presentada como totalmente impenetrable.

fecha en el que la escuela estaba en armonía con los alumnos y con la sociedad. Los profesores no cesan de definirse con respecto a una figura idealizada de ellos mismos. Aunque experimenten felicidad en su trabajo, nada los consuela verdaderamente de la distancia que los separa de ese ideal que testimonia su experiencia tan a menudo crítica, autocrítica y desencantada. Muchos miembros del grupo no se definen solamente por su especialización disciplinaria, y no reducen su rol únicamente a la transmisión de saberes escolares. Piensan que están obligados a aportar otra cosa a los alumnos: los elementos de una cultura humanista o científica capaz de alcanzar la subjetividad de los alumnos, de marcarlos, de forjar un espíritu crítico. Y todos evocan esos momentos de gracia en que tuvieron la impresión de alcanzarlo, sea a través del latín, del francés o de las matemáticas. Pero el resto del tiempo, la rutina escolar aleja de esta figura “carismática” del profesor. A los ojos de los miembros del grupo de investigación, el profesor debe también ser capaz de construir una relación confiada y afectuosa con los alumnos donde el orden de la clase se impone naturalmente. Ahora bien, nada parece menos natural que este orden cuando el desorden o el *zapping* amenazan, cuando una minoría de alumnos arma líos sin cesar en la clase, cuando los alumnos están “en otra parte”. Ninguno de los profesores acepta no dar la clase aunque sea por un débil cuarto de hora, ninguno de ellos castiga sin algún malestar. En fin: el profesor debe ser justo; no sólo debe tratar a los chicos de manera equitativa, sino que además debe ayudar a los más débiles sin sacrificar a los mejores. Debe crear justicia frente a un mundo injusto. Sin embargo, los docentes de nuestro grupo, y quizá fuera de este grupo, participan todos de una cultura crítica y no ignoran que la escuela separa, divide, acentúa las separaciones. El anclaje de las “vulgatas” sociológicas, que son conocimientos comunes y no forzosamente errores, nada tiene que envidiar al de las vulgatas psicológicas denunciadas por los sociólogos.<sup>6</sup>

6. La influencia de las diversas teorías de la reproducción de desigualdades sociales en la escuela es tal que esas teorías funcionan a la vez como racionalizaciones, “profecías creadoras” y estigmatizaciones denegadas.

Porque se obliga también a fuertes exigencias, porque la práctica cotidiana aparece siempre limitada e incompleta, el grupo es particularmente susceptible ante la crítica venida de fuera. A menudo la refuta por la forma y la acepta en el fondo. Estamos muy lejos de los períodos en que la escuela liberadora daba lecciones a la “sociedad”. La sociedad se toma la revancha.

Durante su primer encuentro, el grupo recibe al patrón de una empresa muy importante. Éste afirma que la escuela “no va tan mal”, especialmente en lo que concierne a la formación de elites. Evoca su propio pasado escolar, las clases preparatorias, los concursos, las grandes escuelas donde –subraya–, los jóvenes aprenden las virtudes esenciales del trabajo y de la competencia. Los profesores no rechazan esta apología de la agresividad y de lo “mordaz”: “Usted sería nuestro modelo”. Pero con tipos así no se las ven muy a menudo y no tienen demasiado el sentimiento de participar en la formación de una elite. Se declaran “obsesionados” por el desempleo, sabiendo que los alumnos en dificultades tienen muy pocas oportunidades de escapar de él. Mientras la economía escoge a los mejores y más calificados, saca del reparto a la parte maldita de la formación, la que opera entre los futuros trabajadores y los futuros excluidos. “Cuando estoy frente a una clase de treinta alumnos, puedo decirme –y es una evidencia– que hay tres que en el actual estado de cosas no encontrarán trabajo, no hay duda alguna, es evidente”. Pero esta fatalidad que se abate sobre la escuela no es una palanca para una crítica general del sistema económico. La escuela es “demasiado conformista”, dice el patrón, debería desarrollar el espíritu crítico y “contestatario”, los alumnos están desprovistos de iniciativa y de confianza en sí mismos. Cuando lo que hace falta son personas enérgicas. Los profesores no se defienden mucho. No sólo soportan su rol en la selección de excluidos, sino que tampoco defienden los valores de una cultura escolar frente a la lógica económica. Ninguno de ellos opone la justicia de reglas escolares a la injusticia de las reglas de la competencia social. Por cierto, dicen, no es la escuela quien crea el desempleo, pero están muy poco seguros del valor de los modelos educativos

escolares para oponerlo al discurso patronal que se sostiene en principios de creatividad y de expresión, de los que la escuela había creído tener el monopolio cuando la sociedad industrial era simbolizada por la alienación del trabajo en cadena.

Los padres de alumnos invitados a los grupos retoman algunas de las críticas precedentes. La escuela está separada de la sociedad. “Se pide que la escuela transmita a nuestros hijos un saber y principalmente armas frente a la sociedad, en realidad no armas sino más bien adquisiciones.” La sociedad se ha vuelto difícil, “será necesario que nuestros hijos se arremanguen”. Para los padres, los hijos son siempre los mismos, pero la sociedad ha cambiado y la escuela no la sigue. Aquí los profesores se defienden porque la escuela no hace sino sufrir los problemas sociales y, más ampliamente, las mutaciones de las prácticas educativas de las familias que se rinden.” Los padres son “consumidores de escuela” que no se preocupan sino por la carrera de sus hijos, y ya no aseguran el rol educativo, se descargan en la escuela. Los alumnos hacen *zapping*, no logran fijar mucho tiempo su atención. Están poco “motivados” pues ya no hay bastante autoridad familiar para sostener los esfuerzos de la escuela. “Consumen el saber que les conviene en ciertos momentos de su vida. A menudo no hacen esfuerzos porque, bueno, ya no hay esa cierta obligación que existía hace unos veinte años.” “Los padres se desembarazan de los niños y de los adolescentes que son un poco molestos.” Después la discusión toma un tono más agrio con las acusaciones de los padres. “Los profesores están poco motivados”, con demasiada frecuencia están ausentes, desprecian a los alumnos, “clase lamentable, son iletrados”. Cuando los chicos tienen dificultades, los padres se dejan humillar por docentes que no comprenden su sufrimiento, y se repliegan siempre detrás de una defensa corporativista protegiéndose mutuamente, aunque piensen individualmente.<sup>7</sup> Lo más asom-

7. Hemos escuchado exactamente las mismas frases y los mismos reproches durante un encuentro entre dos padres de alumnos y un grupo compuesto por psicólogos escolares, consejeros de orientación y consejeros de educación. De la misma manera, los miembros del grupo aceptaban las críticas de los padres y no lograban romper la solidaridad con los colegas.



broso no es que los docentes se resistan débilmente a estas críticas venidas “del campo de enfrente”, dicen a modo de broma, sino que las encuentran a menudo justificadas, aunque ninguno de ellos se siente personalmente responsable. Ellos mismos conocen colegas poco defendibles, “los hay, como en todas partes”, muchos son o han sido padres de alumnos insatisfechos, muchos saben de la brutalidad de los consejos de clase y de la dureza de ciertos colegas. Sobre todo, ellos mismos se conducen como los padres esclarecidos que critican. Uno de los miembros del grupo explica su estrategia durante una entrevista individual: “Mi marido, docente, se ocupó de nuestros hijos, los tomó en su clase. Así que no había problemas, todo quedaba en familia. En la clase de aplicación, todo va muy bien. A nivel secundario tuve que ocuparme yo. Todo salió bien, pedí que no los pusieran con ciertos profesores. Procuré que fueran a cada clase con los realmente calificados. Las clases eran mucho mejores que las clases de ahora, tan mezcladas. En el segundo ciclo se infringió una regla: los pusimos en la escuela privada donde las clases literarias no eran clases residuales como en la escuela pública. Esto planteó ciertos problemas de conciencia, sobre todo a mi marido, que es un puro producto de la escuela laica.” Sin duda existen problemas de conciencia: se cree en las largas discusiones en el grupo de profesores, donde muchos eligen sus principios y no los violan de manera caricaturesca. Pero esto no impide que los profesores también sean consumidores de escuela, y consumidores particularmente bien informados. “Es repugnante, pero es el interés de nuestros hijos.”

Finalmente, la escuela no está solamente desestabilizada por las mutaciones económicas, lo está también por el alza de nuevas demandas educativas. “Antes éramos la instrucción, cuando los chicos no eran instruidos los cambiábamos. Ahora se los conserva.” Los niños y los adolescentes, ya que hay que tomarlos a cargo como tales, desestabilizan las funciones de la escuela. “Finalmente los niños se nos escapan, tanto a ustedes los padres como a nosotros los profesores.” Tienen un mundo propio, el de la adolescencia, amigos y medios de comunica-

ción masivos que les aportan informaciones que los adultos tienen la impresión de ya no comprender. “Cuentan con medios materiales y técnicos para crearse un mundo propio.” También: “No se puede continuar enseñando tontamente”. Y las familias, como los profesores, son desposeídas. Necesitan “resistir”, “tener un espíritu crítico”. Resistir sobre todo a la televisión, que acrecentaría sensiblemente el nivel de información “manteniéndose al nivel de una especie de soñar despierto”. La información de los medios es percibida como un flujo no jerarquizado, no organizado pero que, abriéndose al mundo, obligaría a la escuela a salir de un nivel puramente escolar.

La escuela aparece como “un mundo aparte”, y también un mundo en caída, aunque su influencia sobre la distribución de posiciones sociales no cesa de reforzarse con la masificación escolar. Y es quizás esa influencia lo que la debilita tanto. La sociedad abandona a la escuela. “Tengo la impresión de ser completamente abandonado por los demás... A nadie le importa desde el momento en que conserva a los chicos.” Frente a los trabajadores sociales invitados al grupo, esta impresión de caída es fuertemente asociada a un sentimiento de culpabilidad, porque los problemas sociales invaden al colegio y los docentes se sienten despojados. Aunque la escuela “salve” a algunos alumnos, a menudo sólo se limita a sancionar procesos de exclusión que la sobrepasan. Los profesores del grupo saben bien que los juicios escolares desbordan el marco de la educación, y que el fracaso escolar resulta de una injusticia social y anticipa un fracaso social. También este grupo de profesores de colegio, acepta muy a menudo la mayoría de las críticas que le son dirigidas. Los profesores, y más aún el personal especializado –psicólogos escolares, consejeros de educación, consejeros de orientación...–, son intelectuales en la medida en que poseen fuertes capacidades de análisis y de crítica. Conocen las diversas teorías del fracaso, la de la “reproducción” tanto como las de los efectos de estigmatización. No ignoran los mecanismos de bloqueo y de exclusión que los superan, y en los que participan pese a ellos. Han participado en pasantías, ciclos de conferen-

cias, han leído libros consagrados a la educación. La mayoría ha perdido su “ingenuidad”, su confianza en una institución convertida, a sus ojos, en algo a la vez muy poderoso y muy frágil. Están en una actitud más defensiva e, inquietos, se sienten más paralizados cuando esta información y esa capacidad no se transforman, lejos de ello, en capacidades de acción equivalentes.

### *El estatus*

Frente a los interlocutores exteriores y los que piensan, los docentes son solidarios. Callan o atenúan sensiblemente sus disensiones para defender la “casa”. Soportan por otro lado muy mal que un investigador hable de “duplicidad” a propósito de esto. Mientras la crítica pueda vivir entre ellos, nadie puede derogar la solidaridad del cuerpo. De la misma manera, las críticas de la escuela y de los colegas son mucho más vivas en las entrevistas individuales que en el trabajo de grupo. A través de todas estas defensas, es evidente que una buena parte de la identidad del docente se define por su estatuto y que están muy vinculados a él. Todo lo que podría atacarlo no es negociable, y por supuesto todos los colegas deben defender la unidad de la Educación nacional y sus reglas esenciales de funcionamiento. Más allá de múltiples fracciones, la defensa del servicio público y del estatuto, de la función tal como es definida por la organización, aparece como el principio de unidad de la identidad docente. Desde este punto de vista, no hay diferencias sensibles entre los sindicatos y los demás.<sup>8</sup> La manifestación masiva del 16 de enero de 1994 contra la abrogación de la ley Falloux, debe su éxito a que defendió el estatuto y la condición de ser verdaderamente docente. La presencia de un trabajador social en un colegio donde disponía de una oficina,

8. Véase A. Robert y J.-C. Mornetta, “Les professeurs aujourd’hui, le syndicalisme, la profession”, en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

apareció como “insoportable”. Es una “violación”, como todo lo que parece discutir la identidad fundamental de los profesores: “Elegí ser profesor, no niñera”. Se pueden comprender las angustias de los padres, pero no es cuestión de ceder. También se pueden acordar ciertas cualidades al aprendizaje en la empresa, pero no se trata de abandonar el control, por una cuestión de principios... La defensa del estatus, en la medida en que está garantizada por leyes “universales”, puede también tener valor educativo en razón de esa misma impersonalidad que asegura la neutralidad del docente. “Hiciste bien a un alumno sin darte porque lo trataste normalmente, porque fuiste justo.” De este modo hay que formar un bloque y protegerse de la influencia demasiado grande de los padres. Para protegerse pero también para protegerlos: “Se viola la vida privada de los alumnos y de los padres”. En este plano, el estatus y su neutralidad distinguen a los profesores de los trabajadores sociales, que pueden mezclarse en una vida privada que debe quedar fuera de la escuela.<sup>9</sup>

Esta lógica del estatus, que pone cerrojos a las relaciones con el exterior, es a menudo asociada a una verdadera susceptibilidad estatutaria, a una lógica del “honor” en el interior de la organización. No hay que ir muy lejos para ver emerger las diferencias estatutarias. Con distintos títulos, muchos docentes pueden fácilmente trabajar juntos, y es raro que olviden totalmente su rango. Aunque nos parezca que desde hace unos años el peso de las micro-identificaciones se ha atenuado sensiblemente, queda subyacente y se reactiva ante la menor tensión. Es verdad que la Educación nacional ha multiplicado los estatus de aquellos que cumplen tareas idénticas: agentes que deben asegurar las mismas tareas y las mismas responsabilidades ante los mismos alumnos tienen servicios y salarios diferentes. Una especie de lucha de los cuerpos, institucionalizada por los sindicatos, se superpone a actividades idénticas. Los profesores están a veces extremadamente sensibilizados a las diferencias de tratamiento, a las injusticias y a las ventajas, a los

9. D. Glasman, *L'École réinventée?*, Paris, L'Harmattan, 1992.

privilegios de grado y a la antigüedad, y muy a menudo todavía interpretan sus relaciones personales en esos términos. Al problema del rango se superpone el del territorio. Los territorios otorgados a los equipos de dirección son objeto de vigilancias minuciosas. El grupo de psicólogos escolares consagró la mayor parte de sus debates a definir los territorios de cada uno. ¿Hasta qué punto se puede intervenir en la pedagogía, en la organización del establecimiento, en las decisiones de orientación...? ¿Cuál es el poder y el campo de intervención de unos y de otros? Sin cesar, las fronteras son reconstruidas y redefinidas para estas profesiones de estatus peor asegurado que el de los docentes. Y todos los que intervinieron no dejan –también ellos– de recurrir a una definición estatutaria de su rol, a los textos administrativos que los establecen, siempre subrayando el hecho de que son funcionarios de la Educación nacional, como los otros.

Que los profesores defiendan un estatus no tiene nada de sorprendente. Pero es más sorprendente observar que la defensa del estatus en las diversas fronteras exteriores e interiores, se asocia a una sólida crítica de sus efectos. El estatus paraliza las iniciativas, impone objetivos irreales, hace que el trabajo colectivo se vuelva difícil. En pocas palabras: si el estatus protege, también “infantiliza” y molesta en el trabajo. Entonces el estatus cambia de nombre y se llama “sistema”. Las carreras se construyen sobre la antigüedad, sobre los “puntos” y la computadora. Los colegas incompetentes son intocables, los programas son lo que son, las decisiones más triviales son engullidas en la administración, las reglas impersonales no tienen en cuenta especificidades locales, hay que “trampear” para obtener condiciones favorables. La ausencia de control, ella misma vinculada a las reglas del estatus –porque a menudo las inspecciones son raras–, hace que “nunca pase nada, a menos que se trate de algo muy grave”. Y si nunca pasa nada negativo, tampoco pasa nunca nada positivo en la medida en que la imposibilidad de sancionar a unos implica la imposibilidad de recompensar a otros. Las reglas burocráticas que garantizan una justicia imper-

sonal no prohíben los miles de pequeñas injusticias que consisten en tratar de la misma manera a aquellos que se comprometen con su trabajo y aquellos que se alejan de él.<sup>10</sup>

Esta ambivalencia con respecto al estatus produce toda una serie de dobles discursos. Los que valen para el exterior y los que valen entre sí, los que valen para otros y los que valen para sí. Y muy a menudo estos discursos pueden ser contradictorios. Reclaman a la vez una libertad y un mantenimiento de la regla, denuncian el peso de la administración y desean su presencia. Conducen a aprobar los principios de las reformas y a rechazar las aplicaciones, mantienen una desconfianza frente al “sistema” siempre sospechoso de querer aplastar a los actores bajo el peso de controles, y abandonarlos a sí mismos. Al fin de cuentas, esta ambivalencia termina por oponer profundamente al discurso de la experiencia personal –el del “Yo”– y al del “Sistema”, al del “Nosotros” y al del “Uno”. Los que comprenden individualmente a los padres de los alumnos se desafían colectivamente, los que querrían personalmente cambiar su manera de trabajar defienden colectivamente las tradiciones, los que critican el conservadurismo y corporativismo de los sindicatos se colocan de buena gana bajo su ala protectora.

Entonces ¿por qué se mantiene la vinculación con el estatuto? Se podría evocar el peso de la tradición y de la cultura docente. Se podría también describir los mecanismos de la administración y el peso de los sindicatos.<sup>11</sup> Pero estas explicaciones no remiten a la experiencia más inmediata de los docentes, porque si la identidad de los mismos está también fuertemente anclada en el estatus, es porque la impersonalidad burocrática aparece como el mejor garante de la autonomía del espa-

10. Habíamos demostrado hasta qué punto este mecanismo podía perjudicar la movilización de los colegios, puesto que los profesores más comprometidos en las acciones colectivas terminaban por desalentarse, al no ver su actividad reconocida por la regla burocrática. Véase F. Dubet, O. Cousin y J.-P. Guillemet, “Mobilisation des établissements et performances scolaires. Les cas des collèges”, *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989.

11. A. Bergougnieux y M. Moirieux, *La Forteresse enseignante*, La FEN, París, Fayard, 1987; B. Toulemonde, en *Petite Histoire d'un grand ministère, l'éducation nationale*, París, Albin Michel, 1988. Sobre una visión del interior particularmente bien informada: A. Legrand, *Le Système E*, París, Denoël, 1994.

cio real de la práctica, es decir el oficio y, con más precisión aún, la relación pedagógica. En efecto, el estatus rodea y protege al oficio como los muros de una fortaleza. Para emplear el lenguaje de M. Crozier y E. Friedberg, la regla ordena y protege una zona de incertidumbre tanto más vasta cuanto la regla es abstracta y rígida. Así, como lo observa J.-M. Chapoulie, los profesores de enseñanza secundaria viven mal la inspección, pero la desaprueban poco porque los protege de toda intervención exterior.<sup>12</sup> De la misma manera, se puede criticar a los colegios y se puede quedar sometido a sus críticas, quedando preservado de toda intrusión y único amo en su clase, único maestro de un oficio que está fuertemente asociado a la puesta en juego de su personalidad. “No me considero responsable del comportamiento de mis colegas.” Pero al mismo tiempo: “hago lo que quiero en mi clase” porque “no hemos sido elegidos por personas sino por ordenadores”. “La burocracia... Uno termina por aceptarla como el salario a pagar por una libertad posterior.” Así el anonimato y a veces el absurdo de la regla garantizan la intimidad de “un oficio de individualistas”. Es necesario mucho valor, mucha confianza en sí mismo, mucha convicción para asumir el riesgo de romper esta ley no escrita. “Hace dos días, dije mi modo de pensar a un colega... Y bueno, hubo como un movimiento de retroceso. Todo el mundo pareció retroceder. Me di el gusto, tuve el valor de hacerlo... pero es muy difícil.” Tanto se puede discutir –en una sala de profesores– sobre las ideas más generales, la evolución del mundo y de la sociedad, como se puede hablar de la vida personal... Pero no es fácil hablar del oficio de cada uno, del modo en que se da la clase. Como si lo más íntimo de la personalidad se desvelara allí.<sup>13</sup>

12. J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*, cit.

13. Notemos que la mayoría de los jóvenes docentes hacen primero el aprendizaje de esta regla, descubriendo que no se habla de la clase en la sala de profesores. Para ellos es también el aprendizaje de la sociedad, y a veces de una cierta confusión cuando encuentren dificultades en sus clases.

## El oficio y el sistema

### *La clase frágil*

Es posible ponerse de acuerdo fácilmente acerca de lo que deben ser la clase y los objetivos pretendidos por los profesores, pero esto no impide que tales finalidades parezcan difíciles de armonizar. La relación pedagógica es percibida como frágil e incierta en su misma naturaleza. Para usar los conceptos de L. Boltanski y L. Thévenot, podríamos decir que varias “grandezas” o varias “ciudades” se yuxtaponen allí y son débilmente compatibles, no en los principios que siempre se pueden conciliar ideológicamente, sino en las decisiones más prácticas.<sup>14</sup> El ejercicio del oficio se presenta como una serie de dilemas y de renunciamentos, acentuando así una sensibilidad a los fracasos muy lejos de “reflejar los fracasos objetivamente mensurables”. Pero no es posible triunfar simultáneamente en todos los registros de juicio.

El tema de la heterogeneidad de los alumnos resume el objetivo del conjunto de las tensiones de la experiencia de los profesores de colegio, en la medida en que las diferencias de nivel de los alumnos llaman a diferencias de métodos y de actitudes, y hasta de objetivos. De por sí los docentes tienen una imagen relativamente precisa del nivel de competencias y conocimientos que deben poseer y adquirir los alumnos. Ahora bien: el colegio de masas crea grandes disparidades. En los colegios menos favorecidos, ciertos alumnos no saben leer y escribir correctamente, mientras los programas fijan un umbral de exigencia elevado. “No se puede dar una disertación sobre sexo porque no saben escribir, y a veces ni leer.” El sistema no dominaría ya la selección de alumnos, y “se nos acusa de hacerlos repetir demasiado”. Las clases de niveles homogéneos que la

14. L. Boltanski y L. Thévenot, *Les Économies de la grandeur*, Paris, PUF, 1987; *De la justification*, cit.



gran mayoría de los establecimientos intentan ubicar, afirmándolo más o menos públicamente, siguen siendo soluciones frustrantes. Si bien facilitan el trabajo de los docentes, crean muy rápidamente redes de relegación que nadie acepta con el corazón alegre. Si la clase es demasiado heterogénea, “hay que darle no obstante un nivel medio, y muy a menudo hay que sacrificar a los buenos alumnos en relación con los demás”. Dicen los docentes que en el momento mismo en que los niveles de los alumnos no cesan de diversificarse, los programas son experimentados como cada vez más exigentes e “inteligentes”. “Desde hace veinticinco años, se han abierto las puertas de la escuela y, al mismo tiempo se han introducido útiles muy difíciles de adquirir para la masa de alumnos: éste es nuestro problema central.” Es mucho más difícil adquirir competencias intelectuales que simples informaciones, y los docentes piensan que la escolaridad era más fácil en tiempos del “de memoria” y de ejercicios muchas veces repetidos. Mientras el nivel parece bajar, las ambiciones se han acrecentado.<sup>15</sup> Los profesores describen una contradicción de la cual pueden sustraerse menos cuanto más se aten a su disciplina. Viven como un retroceso toda “revisión en baja” de los programas.<sup>16</sup>

Se podría imaginar que esta tensión se resuelve por una división del trabajo entre los docentes. Para unos las buenas clases y los buenos alumnos, para los otros... los otros. Es muy a menudo el caso de la práctica del juego de cartas escolares y

15. Enterándome sobre el oficio de profesor de colegio, la ambición del programa fue mi primera sorpresa en historia y geografía. Programa inteligente y bien hecho, sin duda, pero que poco tenía que ver con mis alumnos de quinto. Allí donde el programa me daba una hora, yo necesitaba por lo menos tres para asegurarme de una comprensión elemental de los alumnos. Era necesario –por ejemplo– en la misma hora, realizar el diagrama de crecimiento de población y una pirámide de edades, comparando las demografías de China y de Japón. En historia, había que decir “dos palabras” sobre las querellas teológicas que oponían a Roma y Bizancio, esto para chicos cuya cultura religiosa es por lo menos flotante. Se adquiere rápidamente la convicción de que el programa es un *stock* abierto o un vago hilo conductor, pero que ha sido elaborado para chicos que no existen, o en todo caso que no existían en una clase de quinto de un colegio popular. Aunque esta opción pueda parecer rutina, el resultado es constantemente frustrante y compromete en un ciclo de dudas y de decepciones, porque uno queda siempre “por debajo”. (F. Dubet.)

16. La revisión de los programas de colegios no es aceptada de buena gana.

de derogaciones que constituyen establecimientos de elite y establecimientos “basureros”. Es también el caso en los establecimientos con la formación de clases “vitrinas”, latín-griego o latín-física, y de clases débiles.<sup>17</sup> Pero esta solución práctica sigue siendo en el fondo inaceptable, en la medida en que entra en contradicción con ciertas ideas fundamentales de la escuela pública. “Está el fracaso, es una realidad. A los padres esto los enferma, los chicos son desdichados. La solución, hasta ahora, es hacer responsable al otro. Cada vez más se encuentra responsable al otro.” Esta culpabilidad hace que sea imposible regocijarse plenamente de enseñar a buenos alumnos de buenos establecimientos, en la medida en que no se ignora nada acerca de los mecanismos de fabricación de estos alumnos. “Sucede que hay consumidores de escuela que te utilizan de manera cínica, hay que decirlo. Son los hijos de clases superiores, de ingenieros, de ejecutivos, de gente de profesiones liberales que se reagrupan por el juego de las opciones en ciertas clases.

Son clases difíciles de administrar; este estado de ánimo es a veces detestable. Los padres esperan de nosotros que formemos la elite. Vigilan muy estrechamente, se angustian muchísimo por las progresiones, los ritmos, la rapidez...” “El objetivo de socialización ya no existe” y no se puede vivir sólo en la conciencia quieta de las calificaciones escolares. De hecho, los resultados y la igualdad aparecen como dos objetivos divergentes y cada uno se las debe arreglar con esta incompatibilidad. ¿Qué hacer con los “primeros” y los “últimos” de la clase, cuánto tiempo consagrarlos, cómo calificar sin sobrevalorar a unos y desalentar a otros? Las discusiones sobre las calificaciones ilustran bien este tipo de debate en la medida en que no se califica solamente a un trabajo sino también a un individuo, al que no hay que humillar ni encerrar en una espiral de fracasos. “Uno hace como que los trata igual que a los demás, como que

17. En el colegio donde enseñé (F. Dubet), las tasas de éxito se repartían así: tercero A, 0%, tercero B 80%, tercero C 25%.

los considera igual que a los demás. En realidad uno les pone cinco cuando sabe que ni siquiera merecería ser corregido. Es la comedia total.” Del mismo modo: ¿hay que hacer repetir a los alumnos flojos, a riesgo de enquistarlos en los fracasos, o bien hay que estimularlos dejándolos pasar, a riesgo de crear una ilusión? “A los alumnos en dificultades uno les inculca que hay que llegar lo más lejos posible. Terminan por creer que podrán hacerlo, y no pueden. Terminan por detestarnos.” Todos estos debates no tienen fin, no tienen verdaderas soluciones. A lo sumo terminan en arreglos locales insatisfactorios.

Al problema del nivel, de los resultados y del fracaso, se superpone otro igualmente clásico, vinculado a la naturaleza de la relación mantenida con los alumnos. No se trata de una elección entre instrumentalismo y expresividad, sino del sentimiento de que la relación escolar ya no se da de por sí como una simple relación de aprendizaje. Los alumnos no podrían entrar en el aprendizaje sino a través de una relación afectiva que los vinculara a cada docente. Ésta es hoy una convención establecida. “Hay dos extremos entre los cuales no se puede elegir: la infancia y el conocimiento.” Los miembros del grupo no adoptan la relación por la relación, pero ya no pueden ignorar que el saber no es mediatizado sino por sí mismo y que son juzgados, lo quieran o no, por sus capacidades de movilizar a los alumnos. “Se dice frecuentemente que los alumnos no entienden nada; ahora bien, no es que no comprendan nada, no es que no tengan los medios, es que hay un bloqueo en alguna parte. No se trata de que en la clase funcione sólo lo intelectual, también está lo afectivo. Entonces no se trata sólo de cuestionar la tecnicidad del profesor, se trata también de una relación personal que en el plano afectivo debe existir entre el alumno y el profesor y ahí existe un territorio que es el territorio afectivo.” Por triviales que sean, estas frases no son completamente ingenuas porque no afirman que la dicha del alumno sea la garantía de su éxito. “Ustedes querrían que los chicos sean felices en la escuela pero esto no es posible.” No se

trata de seducir y de gustar, es necesario que las relaciones entre profesores y alumnos sean “positivas”, incluyendo el conflicto: “Una personalidad se estructura con obstáculos, con dificultades”.

“Uno es educador, papá, mamá, psicólogo” y, se lo quiera o no, esto parece tanto más inevitable cuanto que la “motivación” de los alumnos está lejos de ser adquirida. Los discursos de los profesores son perfectamente complementarios de los de los alumnos. “Los alumnos tienen una gran incapacidad para concentrarse, para motivarse, para sentir gusto por el esfuerzo. Hay que desgastarse enormemente para motivar una clase y llegar a hacer que ellos se interesen.” Este esfuerzo parece más violento cuando los colegiales a su vez parecen, a los ojos de los docentes, como intelectualmente “inmaduros” y psicológicamente “autónomos”. Son inmaduros porque “no quieren reflexionar” y los métodos pedagógicos son cada vez más activos. “Se les piden cosas difíciles, sin estar seguros de si son capaces de hacerlas.” Son autónomos en razón de la distancia entre los principios de esfuerzos y seriedad de la escuela, y la autonomía reconocida a la adolescencia. Los colegiales tienen una vida propia, amistosa y amorosa, que los aleja de la escuela en el seno mismo de la escuela. Nunca son incorporados de entrada y deben ser conquistados.

Esta libertad, esta entrada masiva de la adolescencia al colegio, ha sacudido muchas conductas escolares consideradas como que funcionaban bien: el silencio por ejemplo. “Antes se tenía miedo del profe, no nos movíamos pero soñábamos mucho. Yo sé que un curso magistral permite soñar. Es extraordinario, uno miraba al profe que hablaba y estaba en otra parte. Y es verdad, hoy los estudiantes no simulan, ya no tienen ganas, eso se ve.” Los profesores quieren movilizar a alumnos que, sin demasiada agresividad desde su punto de vista, no lo desean. “Se ve que bajan la cortina. En lugar de manifestar todos los signos exteriores de la atención, hacen *zapping*, hacen otra cosa, charlan, juegan con sus lápices, garabatean, se desplazan creando una suerte de ruido de fondo que los profesos-

res más antiguos soportan muy mal.”<sup>18</sup> El profesor ya no puede descansar sobre el “hacer como que no veo”, hablar a diez alumnos y dejar dormir a los demás.

Entonces, una gran parte del tiempo se consagra a la instalación de un orden escolar en la clase. Y hay que “sostener” la clase, recordar las reglas, dirigirse a todos, aflojar la rienda, retomarla, porque la vieja quietud ya no es un don adquirido y, en el mejor de los casos, inquietaría puesto que los alumnos deben participar. “Los niños necesitan una ley... La relación no sólo se basa en el aprendizaje, sino también en la socialización. Es decir que se debe enseñar a un alumno cómo debe comportarse en un grupo, y cuál es la relación que se tiene con un individuo.” “Yo no fui formada para enfrentar las realidades que son mías actualmente, antes los chicos no necesitaban nada más que una enseñanza disciplinaria.” A veces, la “relación” sólo designa una guerra sorda de la cual el profesor sale victorioso, cuando logra “sostener la clase”. Pero, así como también para los alumnos, la situación natural es la del conflicto: “Existe el sentimiento de que los alumnos están en contra de los profesores, y los profesores en contra de los alumnos”.

El oficio de profesor no consiste para nada en aplicar las reglas y las normas de un estatuto porque, dicen los actores, este rol no permite dar la clase. Es a lo sumo un conjunto de reglas y de exigencias a menudo contradictorias, que cada docente debe ser capaz de cumplir en función de sus alumnos y de lo que él mismo es. Debe en particular fabricar una relación escolar que no es totalmente preexistente.<sup>19</sup> Por esta razón el oficio le pertenece “personalmente”, y no es por cierto reduc-

18. Entrando a una clase de quinto, después de casi cuarenta años de haber dejado de ser alumno (F. Dubet), percibí estos comportamientos como una agresión. Pero, evidentemente, es así como se conducen la mayoría de las clases, y el nivel de tolerancia de mis colegas era mucho más elevado que el mío, fijado en una imagen tradicional del silencio y del aburrimiento aceptable.

19. Esto es lo que hace tan útiles los trabajos sobre la etnología de la clase. Véase S. Delamont, *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen, 1984; G. Felouzis, *Le Collège au quotidien*, cit.; H. Mehan, *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press, 1979; P. Sirota, *L'École primaire au quotidien*, cit.; P. Woods, *Ethnographie de l'école*, cit.

tible a técnicas ni se puede cumplir sino bajo sólidas protecciones estatutarias.

### *El establecimiento incierto*

Entre la “soledad” del docente en la clase y los estatutos definidos por la organización, existe toda una serie de espacios intermedios. El principal de ellos es el establecimiento, que durante largo tiempo en Francia fue sólo una unidad administrativa, una disposición de clases, de programas y de medios sin reales capacidades de acción autónoma. El establecimiento no era un actor y no aparecía tan necesario como lo fue, en la medida en que la fuerte congruencia de las expectativas de los docentes y de sus públicos podía asegurar una regulación del sistema. Acompañando a la creación del colegio único, diversas reformas, medidas e incitaciones tendieron a constituir el establecimiento como una verdadera unidad pedagógica, capaz de elaborar su política, de construir proyectos, de invitar a los docentes a armonizar con mayor solidez sus actividades. De hecho, se evidenció que no todos los establecimientos valen y no son idénticos, incluidos los que reciben públicos similares.<sup>20</sup> Parece que los establecimientos capaces de movilizar a los docentes y restringir la diversidad de objetivos y de métodos, obtienen mejores resultados, aun en los casos en que sus resultados no son mejorados, como en aquellos de los ZEP donde la movilización tiene un efecto positivo sobre el clima de la vida escolar.<sup>21</sup> Estos datos conforman una especie de buen sentido sociológico, y los docentes del grupo de investigación saben bien que la coordinación del trabajo y la persecución de objetivos compartidos no pueden sino mejorar las calificaciones de los alumnos y el trabajo de cada uno. La crítica dirigida a los docentes “cínicos”, a aquellos que se limitan a dar la clase

20. O. Cousin, *L'Effet établissement. Étude comparative de douze collèges*, cit.

21. D. Meuret, “L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires”, en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

sin pasar por la sala de profesores, a los que se abstienen de toda acción colectiva, es lo bastante constante como para mostrar que la necesidad de construir al colegio como actor colectivo organizado... es ya algo reconocido.

Pero hay mucha distancia entre este reconocimiento y la práctica, pues la creación del establecimiento como actor colectivo confunde el orden del estatus, arriesga entregar el oficio a las miradas de todos. Esto es lo que nos enseña el encuentro del grupo con un director de colegio particularmente activo, llamando a los "proyectos de acciones educativas", al trabajo en equipo, a diversas acciones concertadas de remediación... Nadie discute lo bien fundado de tales objetivos pero, frente a este convencido discurso, el grupo es extremadamente desconfiado, léase hostil. El director no hace sino administrar la penuria, y los mejores proyectos se agotan a falta de medios de continuidad. La autonomía del establecimiento, es el "sistema D" donde el director consagra todos sus esfuerzos para obtener medios de la administración y de los elegidos. El discurso "publicitario" del director es percibido como una nueva manifestación de la cháchara administrativa. "La señora tiene valores muy buenos. Tengo la impresión de haber asistido durante dos horas a los programas educativos que ofrecía antaño la televisión: una clase modelo. No reconozco a los diversos directores que tuve el placer de conocer." "Todo esto es puro discurso, detrás no hay nada. Y cuando no hay nada es lo peor de todo."

Detrás de las ideas más generosas, sólo estaría la búsqueda de medios suplementarios. El "proyecto" es una palabra mágica en la que ya no se cree. "Es el medio para tener horas suplementarias, el contenido a veces me deja escéptico." La política del establecimiento... ¿es algo más que la expresión de la ambición de los directores, sospechosos de convertirse en "estrellas", mientras que los profesores serían los sostenes de la máquina?" De vez en cuando deberíamos volver a enfrentar a los jefes de establecimientos con una clase. Creo que por un momento sufren una pérdida de visión de lo que es una clase, un grupo de

alumnos.” Esas políticas de establecimientos no sólo son percibidas como un marco vacío, un conjunto de tonterías, sino que confieren a los directores un poder que los docentes no les reconocen. Ya este poder aparece a menudo exorbitante con la capacidad de acomodar los horarios y otras pequeñas ventajas, ya los directores tienen su corte infantil. “¡Esto es Versalles con Luis XIV!” Entonces no es cuestión de reforzar su pudor so pretexto de organizar el trabajo de equipo. “Acepto al director como elemento de transmisión; lo que lamento en ciertos jefes de establecimiento es que hagan pasar por carisma cosas que no acepto.” A veces, la misma filosofía del proyecto de establecimiento es rechazada, porque tanto para los profesores como para los alumnos el proyecto libremente elegido, hace que su autor sea responsable del fracaso. “De este modo, si fracasa, él tiene que asumirlo como responsabilidad propia.” “Los profesores han vivido esto como su propio fracaso... Esto los compromete en cosas que no podrán llevar a cabo.” Más aún: la formación del establecimiento se hace a expensas de la autonomía de cada uno. “Tengo la impresión de que, en su establecimiento, la psicología es invasora; esto me atrae de alguna manera pero tengo miedo de dejarme invadir”. “Lo más peligroso es la manipulación sonriente”, porque divide a los docentes, oponiendo a los que aceptan comprometerse en los proyectos y los que se niegan a seguirlos.

Es muy evidente que la violencia de estas reacciones participa de una defensa del estatus y de la autonomía del oficio, frente a un discurso “modernizador y orgulloso” que encierra a los profesores en sus “arcaísmos” y sus “rutinas”, frente a un discurso que reduce la enseñanza a una técnica y no a un modo de compromiso de la personalidad. Los docentes se defienden de estos proyectos, como los obreros de oficio se oponen a la cadena, dispuestos a parecer reaccionarios. Pero no hay que quedarse en esta imagen de la resistencia al “progreso”, en esta oposición del conservadurismo y el cambio. En efecto, los profesores multiplican los vínculos de trabajo, muchos se comprometen en proyectos innovadores, muchos no cuentan ni sus



horas ni sus penas sin –no obstante– desprenderse de esa confianza hacia el discurso venido “de arriba”. Pero estos proyectos y compromisos parten todos de una lógica del oficio, por una parte, y de afinidades electivas, por la otra. Hay un esfuerzo por responder a un problema vivido y para trabajar con colegas de los cuales se sienten cercanos en el plano de las orientaciones de trabajo. La disociación entre estatuto y oficio es tal que el trabajo común no se realiza si no viene de abajo. El director eficaz es entonces el que sostiene estas iniciativas, las protege y les da medios. Es lo contrario de un *manager* ofensivo y de un burócrata; el primero “rompe” el establecimiento y el segundo lo adormece. Es imposible satisfacerse con una capacidad de acción colectiva tan estrecha, pero no perdamos de vista que un gran número de colegios está lejos de estar desprovisto y que, en el transcurso de los últimos años, el trabajo colectivo se ha incrementado sensiblemente. De todos modos, la autonomía del oficio es tan fuerte que no se puede imaginar mucho un refuerzo de las regulaciones de base, instaurado por decreto.

### *La decepción de una generación*

La experiencia de los profesores no es independiente de un clima social, y de un momento de la historia de la escuela y de la historia de los miembros del grupo, la mayoría de los cuales enseña desde hace más de veinte años. La concepción del oficio se inscribe en una historia colectiva e individual, dominada hoy por el escepticismo, por el agotamiento del optimismo que ha acompañado a los proyectos de masificación escolar.

Esta generación, aún hoy central, surgió del Mayo del 68 o de su nebulosa. Utópica y crítica en los años setenta, modernizadora en los ochenta, se percibe hoy como escéptica y fatigada.<sup>22</sup> “En este momento tengo en mis clases una simple cons-

22. Los más jóvenes que encontramos no parecen muy diferentes, como si se hubieran asociado con la historia de sus mayores, como si compartieran la “novela familiar” de la profesión.

tatación. También yo soy del 68, y cuando pienso en todo lo que hicimos para tener derecho a la palabra... Y ahora, en las clases, todo lo que los chicos esperan es que no les den la palabra. Quieren sobre todo que no los adviertan, que no los vean. Les gusta quedarse ahí, sin moverse... y yo me descubro como una vieja del 68." Por supuesto, la escuela no ha cambiado, las desigualdades se han mantenido o acrecentado y los alumnos no parecen más felices hoy que ayer. Pero las tentativas de cambio más limitadas también dejan escépticos: "Todo el mundo tiene su pequeña reforma, pero esto no cambia". Las prácticas de remedios puestas en funcionamiento en los años ochenta, no levantan mucho entusiasmo. "Trabajo como sostén con los alumnos en dificultades pero esto nunca cambió nada, es un fracaso total. Al contrario: desde el punto de vista racional faltan talentos de hipnotizador y aquí llego a mi punto de incompetencia. Me supera." La remediación fuera del colegio, con la ayuda de los deberes, tampoco deja muchas esperanzas. "Fui al centro social por los deberes de la tarde. En el colegio yo era el único voluntario. Es verdad que, desde el punto de vista de la relación, la cosa iba muy bien, no tuve ningún problema con los chicos. Además en un 95 % eran Beurs, yo lo soy a medias, de manera que algo andaba bien: hablo su idioma. ¿Pero qué cambió esto en el plano escolar? Francamente nada." Dos creencias esenciales se han deshecho: la masificación escolar no acrecienta la igualdad de oportunidades, la preocupación por el alumno y su felicidad no tiene un efecto mecánico sobre las calificaciones escolares. Pero los profesores no aceptan renunciar a ninguno de los términos de estas ecuaciones desmembradas.

El grupo se deja entonces llevar por un sentimiento de impotencia y de lasitud extrema: la enseñanza es inútil, hasta con los buenos alumnos. "Los buenos han adquirido útiles para aprender, no me necesitan. Los últimos de la clase son... algo atroz, horrible, no tengo ninguna acción con ellos aparte de comunicar, intentar el aporte de una sonrisa, de una gentileza." La desesperación se instala y, con ella, un cierto odio hacia sí

mismo. “La clase es una especie de ritual, es una misa sin Dios. Yo estoy allí, ellos están allí. No se sabe por qué pero estamos allí. Tenemos un cierto número de horas que pasar juntos”. “Doy pistas, ayudas, y estoy persuadido de que eso no sirve para nada. Sí, pero así debe ser porque no hay nada peor que nada.” Los profesores hablan entonces como los más hostiles de sus alumnos, cuando todo parece haberse tornado vacío. Describen los colegios que se defienden por el elitismo y la maldad. “Terminan por olvidar lo que son los alumnos, los tratan de tarados”, y “como ya no se tiene poder, en contrapartida se odia a todo el mundo”.

Cada uno está solo ante su oficio y la experiencia docente se deshace y se vuelve contra ella misma. Del mismo modo que los colegiales están a menudo cercanos a un estado depresivo cuando se ven obligados a no “farsear”, sus profesores se agotan dando un sentido a su trabajo, un sentido que a menudo encuentran solamente en sí mismos, cuando las utopías y los proyectos se han agotado unos tras otros. Las “contradicciones” del sistema escolar son interiorizadas como pruebas personales. Entonces, ¿por qué continuar, por qué no enfermarse en un ritualismo y un retiro que permitirían sobrevivir y “hacer como que”?

## **El oficio y la personalidad**

### *Los temores y las pruebas*

El oficio está formado por una serie de ordenamientos objetivos y de métodos percibidos como una puesta a prueba de la personalidad. Es una realización subjetiva. Y esto lo valora porque, más allá de las críticas dirigidas a los alumnos, a sus padres, al sistema y a la sociedad, este oficio aporta cotidianamente las pruebas de su valor. Así pues es vivido con exceso, tanto en el

sufrimiento –que los docentes describen de buena gana– como en la felicidad, de la cual es más difícil testimoniar.

Los docentes trabajan con lo que son, con ese famoso “sentido de la autoridad” que se adquiere sin duda con el correr de los años, pero que sigue siendo percibido como una característica del individuo.<sup>23</sup> “Castigando a los alumnos me siento en una situación dramática... ¿Cómo imponerme con lo que soy? No soy alguien muy autoritario.” “Mi problema de autoridad natural es mi obsesión, hablé de eso con mi médico.” Y este “problema” es tanto más doloroso cuanto la lógica del estatus y del honor prohíbe hablar de él, mientras los otros fingen ignorarlo. “Yo tuve suerte, tuve colegas que tenían la honestidad de decir que tropezaban con problemas.” Pero, por regla general, un profesor puede ahogarse en la indiferencia. “El fracaso de los alumnos hace daño, uno se siente mediocre.” Y el miedo al fracaso, o simplemente el miedo, nunca se va por completo. “Hay noches en que no duermo. La noche que precede al reinicio de clases es una noche de insomnio todos los años. Es fácil decir soy yo como adulto, como persona. Es fácil decirlo pero...” Para muchos docentes esta prueba inconfesable se repite hora tras hora, sin que se trate sin embargo del miedo de ser incapaz; es el temor de la prueba misma que significa una hora de curso que llamará a una movilización total del sí mismo. “Voy a reculones, es duro imaginar la energía que se debe desplegar.” Evidentemente, no todos temen esta puesta a prueba con la misma intensidad, y de todos modos no es cuestión de dejar que aparezcan sus temores. “Pero algunos a quienes yo creía insensibles tienen lágrimas en los ojos, se siente que no pueden más, su estado es muy crítico”. Entonces las estrategias de protección se multiplican: el cinismo, la “cabronada”, la indiferencia pueden permitir acomodarse a una prueba renovada después de años. Pero cómo lo notaban los colegas, que no ignoran nada de eso: “Se ve que los profesores tienen miedo y se defienden”.

23. R. Sennet, *Autorité*, París, Fayard, 1981.

Esta puesta a prueba negativa no es sino la otra cara de una experiencia más discreta aún, y más deliciosa, porque el sentimiento de éxito no puede ser atribuido sino a uno mismo, a sus propias cualidades, a su encanto, a su inteligencia... “Qué placer el día en que la cuestión anduvo bien.” “Hay placer en la relación cuando se hace progresar a un niño.” Este placer no es solamente “narcisístico, remitiendo sólo al sentimiento de ser amado por los alumnos. Es también la dicha de transmitir un saber, de hacer entrar a los chicos en una cultura, de convenirse de que uno es útil y que ellos no serán los mismos después de la clase”. Tengo ganas de darles raíces, de hacerles comprender cómo y por qué están aquí. Gracias al estudio del latín y del griego, yo encontré mis raíces y me sentí en una cultura... Es el placer de transmitir valores.” Una docente de historia no vacila en evocar momentos de gracia. “El cambio indecible de un alumno... Es difícil de describir ese cambio, esa mutación. Uno se toma por el mismo Dios y se dice: se debe a mí. Quizá sea un error, pero es un placer extraordinario.”

Este aspecto de la experiencia está absolutamente vinculado al precedente, porque “uno es muy dependiente de la imagen que nos devuelven... Cuando las cosas no funcionan, se cae en la depresión”. Todo este vocabulario es sin duda excesivo, porque el oficio de docente también está hecho de rutinas y de aburrimiento; pero el corazón de esta experiencia, allí donde los docentes se viven como sujetos, sólo se da en este lenguaje de emoción. “Cuando la cosa anda bien, hay motivos para estar un poco orgulloso. Cuando no anda... uno queda vacilante, fatigado.” Al contrario, la indiferencia ostentada no engaña mucho porque hace que la clase se torne invivible, ya que hay que soportar la hostilidad, si no el odio de los alumnos. En concreto: la indiferencia es, en la mayoría de los casos, la máscara presentada a los colegas, una manera de ahondar aún más la distancia entre el estatus y el oficio. Este repliegue sobre sí no es solamente defensivo, porque los profesores saben que el reconocimiento del éxito, como el del fracaso, sólo pertenece a cada uno de ellos, al juicio sobre su propia experiencia. La sen-

sibilidad, aun exacerbada, a las apreciaciones de los demás, no infringe la regla de la intimidad de una experiencia invasora. “Pienso en ello todo el tiempo, es penoso que esto moleste mi vida privada.”

## ¿Existen tipos de profesores?

Existe la posibilidad de ser tentados a definir tipos de profesores según sus actitudes, sus elecciones ideológicas y sus representaciones profesionales.<sup>24</sup> Estos ejercicios son legítimos y no carecen de interés, en la medida en que privilegian las representaciones de los alumnos y de la escuela en función de diversos ejes: la selección, el rol de las relaciones con el alumno, la elección de métodos... Los modernos se oponen entonces a los tradicionales, los “pedagogos” a los ritualistas, los profesores centrados en el alumno a los centrados sobre los saberes... De todos modos, nuestra investigación se aleja de este tipo de representaciones en la medida en que la experiencia de los profesores parece muy distante de las afirmaciones de principio, y engloba un conjunto de actitudes más pragmáticas, referentes a las condiciones de trabajo impuestas por las características de los alumnos y, más psicológicas, relativas a la puesta en juego de la personalidad. Además, la extrema distancia del estatus al oficio invita a la mayor prudencia clasificatoria, pues se corre el gran riesgo de añadir dos registros de discursos independientes, como si las posiciones de principio tuvieran cierta relación con las prácticas. La imagen que un profesor puede dar de sí a los demás adultos y a sus colegas, a menudo no tiene lazos con la manera en que él se comporta en clase, ni con la manera según la cual lo perciben sus alumnos: como por ejem-

24. L. Demailly, “Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques”, en *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1985; *Le Collège: crise, mythes et métiers*, cit.

plo “cuero de vaca” –del consejo de clase– es adorado por los alumnos por su gentileza; tal otro –afecto a la psicología y los métodos activos–, aparece como indiferente y hostil. Las declaraciones de principio y las profesiones de fe no son forzosamente el mejor indicador de las prácticas.<sup>25</sup>

La experiencia de los profesores de colegio se presenta como un montaje heteróclito. “Yo reivindico la ambigüedad, el derecho de decir que amo a mi oficio y que al mismo tiempo me da miedo, el derecho de tener miedo por mis hijos que no triunfan tan bien como los mejores de mi colegio, el derecho de decir que soy diferente a los demás y de caminar bajo la lluvia con todo el mundo, el derecho de quedarme y de tener ganas de partir, de quejarme y de crearme genial a veces. Eso.” Los miembros de nuestro grupo de investigación se han negado a definirse sino como individuos particulares, que combinan aspiraciones y tendencias particulares y consagran la mayor energía en rechazar el ser encerrados en imágenes que dan a su experiencia una coherencia que no tiene. Es verdad que el actor solo en escena no es nunca el mismo porque el público cambia, como los humores. “No hay un método pedagógico, hay montones, eso depende de los chicos.” La experiencia de los profesores no es necesariamente congruente, no más que la de sus alumnos desgarrados entre “payasos” y “bufones”.<sup>26</sup> “Soy diferente según las clases... Es un desafío. Me gusta mucho ver cómo me las voy a arreglar.” Todas las clases son diferentes y tienen su “personalidad” que cambia en el transcurso del año, los

25. Es lo que demuestran los trabajos sobre el “efecto docente”. Los psicólogos escolares del grupo que constituimos, discutieron largamente las diversas teorías capaces de orientar sus prácticas: psicología genética, psicoanálisis, psicología cognitiva... Pero todos admitieron que las elecciones teóricas a menudo cortadas, salidas de sus formaciones, no tenían muchas consecuencias sobre prácticas a menudo muy cercanas, organizadas según una serie de elecciones pragmáticas. Las opciones teóricas son más bien maneras de presentarse a los demás que principios de acción.

26. F. Elbaz da cuenta de esta heterogeneidad cuando distingue varias dimensiones independientes del oficio de profesor: la situación, las variables sociales, la experiencia adquirida, las opciones teóricas y las dimensiones idiosincráticas. (F. Elbaz, *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Londres, Cromme Helm, 1983, citado por M. Develay, *Peut-on former des enseignants?*, París, ESF, 1994.)

mismos alumnos son diferentes y, aunque le cueste, el profesor se ve movido por esos cambios. Los alumnos no se equivocan al respecto cuando dicen que el buen profesor es aquel capaz de acompañarlos en esos movimientos, de cambiar de tono, de romper los ritmos, de conciliar los inconciliables siendo a la vez firme y abierto, gentil y distante, justo y preocupado por cada alumno, ambicioso y atento a las dificultades... La metáfora teatral tan a menudo empleada por los docentes para hablar de su oficio, no significa que los profesores representen personajes que no son, sino que se ven obligados a adaptarse a clases nunca conquistadas.<sup>27</sup>

Cuanto más se aleja uno de los registros del estatus, menos el discurso de la experiencia es el del dominio absoluto de un oficio, más inquieto y crítico se hace en el caso de las “grandes afirmaciones” que tienen un aire de cháchara. “La elección es la emergencia de la personalidad”, dice un profesor. Las afinidades profesionales descansan menos sobre principios ideológicos y pedagógicos que sobre maneras de ser, y los miembros del grupo de profesores no se individualizan ni se reconocen sino en la percepción de los diversos modos de comprometer su personalidad en la clase. Cuatro posturas aparecen de modo relativamente estable.<sup>28</sup> La primera está centrada en los saberes y el profesor llama a la identificación de los alumnos: “admírame”, dice el profesor, rápidamente acusado por los otros de “megalómano” y “pretencioso”, sean cuales fueren sus cualidades y sus técnicas. La segunda postura, centrada sobre los saberes y la regla, apunta a construir un orden y una obediencia: “escúchame”, dice el maestro rápidamente sospechoso para sus colegas que lo suponen “sádico”. Después aparecen los profesores centrados sobre ellos mismos y sobre la expansión de los alumnos, los que los “maternalizan” son acusados de seducir por seducir, de ser “demagogos” e “histéricos”. “Ámame”, les dicen a sus

27. M. Postie, *La Relation éducative*, cit.

28. B. Dumora, profesor de psicología en la universidad de Burdeos II, participando en esta investigación propuso este razonamiento al grupo, razonamiento en el cual se reconoció después de haber rechazado las tipologías sociológicas más clásicas.



alumnos. En fin, los centrados sobre el otro y la expansión de sus alumnos, los “aman” y son dominados por la culpabilidad y la depresión, porque los alumnos nunca responderán al ruego: “yo los amo”.

Sea cual fuere el valor de esta tipología psicológica que debe ser apuntalada por estudios clínicos, queda que es en este registro donde los docentes se identifican y logran dar sentido y coherencia a sus experiencias profesionales. Esto es lo que la hace a la vez tan penosa y tan interesante a sus ojos, porque es una puesta a prueba de sí mismo. El rol se aleja de la persona y, desde el punto de vista de los profesores, el colegio es menos una organización que un sistema de relaciones humanas yuxtapuesto a una burocracia.

\*

La experiencia de los profesores puede ser analizada como un sistema de descomposición de roles, una disociación del estatus y de la personalidad. Las identificaciones de estatus y las identificaciones del oficio se separan, creando una tensión entre el sistema y los actores cercana a la que viven los alumnos que se protegen de la escuela. Esta situación podría ser percibida como un estado de crisis endémica, en la medida en que acentúa la culpabilidad de los individuos y, por consecuencia, una relación crítica con el colegio y sus actores. El tema de la “motivación” es tan central en los profesores como en los alumnos.

Se puede imaginar que esta experiencia está muy fuertemente asociada a la naturaleza misma del colegio, en el cual se anudan hoy expectativas contradictorias. Primera etapa de la enseñanza secundaria: él está sometido a una exigencia de resultados y de selección que los docentes tienen la impresión de dominar poco, con la masa heterogénea de alumnos. Pero el colegio es también la escuela de todos y prolonga el ideal inte-

grador de la escuela primaria. Los profesores tienen la impresión de no poder elegir sin traicionar una de sus finalidades. Y todos los colegios, todos los docentes oscilan sin cesar, con excepción de los colegios de elite que son la primera etapa de la excelencia, y los establecimientos de los barrios desfavorecidos donde el imperativo de la sociabilidad prima sobre el de las calificaciones. Pero nada dice que en estos dos casos la experiencia de los profesores sea cómoda, porque nadie renuncia fácilmente a la totalidad de un proyecto educativo. A estas demandas del sistema, conviene agregar la ambigüedad misma de los alumnos que salen de la infancia, sin por eso comprometerse con la racionalidad de las carreras liceístas útiles, y que elaboran una subjetividad cada vez más independiente de la escuela. Son los profesores quienes deben reconciliarlos con la escuela, lo que a menudo se realiza sólo al precio de su compromiso como individuo.

La comparación de la experiencia de colegio con la de sus colegas de liceo muestra grandes similitudes.<sup>29</sup> La misma disociación del estatuto y del oficio, el mismo compromiso de la personalidad. Pero los profesores de liceo tienen no obstante una experiencia menos intensa por dos razones esenciales. Sus identificaciones disciplinarias son más fuertes, como lo impone la organización de los estudios liceístas y, sobre todo, los mecanismos selectivos producen públicos más homogéneos, reduciendo así las tensiones del oficio y engendrando una diversidad paralela a la de los públicos liceístas. Comparada con otras experiencias, la de los profesores de colegio es el mejor indicador de las ambigüedades de este nivel de la escolarización.

29. F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

# *En el liceo*

## La experiencia liceísta<sup>1</sup>

La experiencia de los alumnos de la escuela elemental está ampliamente construida alrededor de un principio de integración. La de los colegiales (secundario) se forma alrededor de una tensión entre una lógica de subjetivación adolescente y el mantenimiento en un conformismo escolar y familiar. El tiempo del liceo es el de la formación de una experiencia más compleja, porque cada uno de los principios que la constituye adquiere autonomía y se ve redefinido. Los mecanismos de la socialización se vuelven más heterogéneos y el trabajo del actor sobre sí mismo es más intenso. Es aquí donde el individuo emerge plenamente de la socialización escolar o, al contrario, se siente arrastrado por el sentimiento de su destrucción y de su incapacidad.

El problema de la finalidad social de los estudios, de su utilidad, se impone a los liceístas mientras que en el colegio estaba, a lo sumo, en estado latente. Los liceístas se ven comprometidos en un vínculo de utilidad con sus estudios, que adquieren un sentido en la perspectiva de proyectos de futuro. Los alumnos se definen por sus esperanzas de carrera, de promoción o de inserción profesional, asociadas a su disposición en un sistema constituido por jerarquías múltiples y afinadas. Esta dimensión de la experiencia armoniza o, al contrario, entra en tensión con lo que podríamos llamar la "vocación". En efecto, los liceístas ven formarse intereses intelectuales autónomos que ya no son percibidos como estrictamente dependientes del encanto de los profesores, de las expectativas de los padres o

1. Este capítulo retoma lo esencial de los análisis y las conclusiones surgidos de una investigación precedente, expuesta en F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

del éxito mismo. Desde este punto de vista, los liceístas son “intelectuales en formación”, capaces de comprometerse en un vínculo con el conocimiento susceptible de “motivarlos”, de darles el sentimiento de participar en la formación de su personalidad. En lo opuesto, la ausencia de interés intelectual puede ser más pesadamente vivida cuando el conformismo escolar no basta para apuntalar las “motivaciones”. En fin, la integración social se torna más compleja pues el liceísta es también un joven a quien se le reconoce cierta autonomía en la organización de su vida, en sus elecciones, sus gustos y sus relaciones. ¿En qué medida esta experiencia juvenil es compatible con la vida escolar?, ¿en qué medida se puede “crecer” en la vida, estando presos en la organización escolar?

Las experiencias liceístas pueden ser definidas como el trabajo que los individuos realizan sobre sí mismos, combinando diversas lógicas y diversas racionalidades. Y mientras unos son socializados e individualizados en la escuela, otros se construyen al lado o en contra de la escuela. Todo depende de la naturaleza de las pruebas impuestas a los actores, y del modo en que las interpretan y las franquean.

No se puede hablar de la experiencia liceísta en singular porque, mucho más que en la escuela primaria y en el colegio, las situaciones de los alumnos se diversifican y las separaciones se profundizan. Los métodos, las perspectivas ofrecidas, las composiciones sociales de los diversos públicos se distinguen netamente, al punto que es posible preguntarse qué hay de común entre un alumno de 17 años en terminal científica en un gran liceo del Distrito Sexto, un alumno de 20 años que prepara un bachillerato técnico en el suburbio norte, y un muchacho que prepara un BEP de carpintería en un liceo profesional de provincia. Es evidente que sólo comparten la “estructura” de su experiencia, de su organización, pero ni sus proyectos ni sus estilos de vida, ni sus modos de trabajar se parecen. A esa estructura, a esa forma general de la experiencia liceísta, está consagrado este capítulo.

## La elección y las estrategias

### *Un "mercado escolar"*

Desde hace más de treinta años, con una fase de gran aceleración al principio de los años noventa, el liceo se ha masificado considerablemente. La tasa de alumnos inscritos en terminal supera hoy largamente el 50 % de una clase de edad.<sup>2</sup> Pero mientras que la masificación del colegio no ha introducido diversificaciones institucionales de las formaciones, que permanecen latentes y escondidas, el liceo se vuelve más complejo a medida que se masifica. Esta diversificación procede según diversos mecanismos.

El primero entre ellos es la gran distancia operada a fines de la clase de tercero, entre la enseñanza general y la enseñanza profesional. En función de sus resultados escolares –diplomas de los colegios, apreciaciones del consejo de clase, elección de las familias–, los alumnos de tercero son orientados hacia uno de esos dos conjuntos. Pero cada uno de ellos está a su vez fraccionado en una multitud de redes muy finamente jerarquizadas a partir de las calificaciones escolares de los alumnos. Existen vías reales de la enseñanza general, de la enseñanza técnica y de la enseñanza profesional, existen también sistemas de relegación. Por regla general, las orientaciones de los alumnos están estrechamente correlacionadas con sus resultados, y más de una red, acoge buenos alumnos, cuanto más prestigiosa sea. Se observan también especies de "luchas de redes" en el seno de este sistema, porque los profesores tratan de mantener o mejorar el rango de la red donde domina su especialidad, recibien-

2. Sobre el crecimiento de los efectivos de los liceos y sus composiciones sociológicas, existe una importante literatura: las diversas ediciones de *Données sociales*, del INSEE; P. Esquieu, "La vague Lycéenne: un défi pour les années quatre-vingt-dix", en INSEE, en *Données sociales*, 1993; *Géographie de l'école*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation et de la Prospective, 1993; G. Langouët, *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESE, 1994; *Repères et Références statistiques sur les enseignements et la formation*, publicados todos los años por el Ministerio de Educación Nacional.

do en ella a los mejores alumnos posibles. En la medida en que esta jerarquía está claramente establecida y percibida por los alumnos, las familias y los profesores, la elección negativa se torna esencial: el alumno se orienta por defecto hacia la formación más prestigiosa disponible, una vez que las primeras elecciones han sido cerradas. Por regla general las formaciones científicas dominan el juego, y las transformaciones más prácticas –las que movilizan menos conocimientos abstractos– se ubican en lo más bajo de la escala.<sup>3</sup>

Al sistema de redes conviene agregar otros criterios de clasificación, concernientes al lugar del liceo en el espacio de formación local. Ciertos establecimientos dominan y son la “primera elección”, tanto públicos como privados, mientras que otros aparecen como “elecciones” secundarias o “elecciones” de relegación. Junto a estas “fortalezas” que dominan los “mercados” locales, a menudo a través de clases preparatorias de “última elección” y clases preparatorias “prestigiosas”, se encuentran los establecimientos “medianos” y otros que no son sino la “última elección”, es decir, cuasi-obligaciones.<sup>4</sup> Agreguemos que en el seno de estos establecimientos, clases *a priori* idénticas son a menudo jerarquizadas en función del nivel de los alumnos.

El liceo aparece entonces como un mundo complejo y fraccionado, cuya considerable masificación ha sido asociada a una democratización absoluta –todas las categorías sociales han acrecentado sus oportunidades de acceder al bachillerato–, pero en el cual la democratización relativa, las separaciones de opciones entre los diversos grupos... no han transformado el juego en gran medida. Los buenos establecimientos reciben a los buenos alumnos de las categorías sociales favorecidas: los otros, a los alumnos menos buenos de las categorías menos favorecidas. Ya no solamente el bachillerato es discriminante,

3. Puede haber excepciones a esta regla, como los casos de establecimientos técnicos y prestigiosos, aunque el hecho de ser técnicos los hace menos prestigiosos que otros. En el seno de la jerarquía general, cada establecimiento puede tener una política propia concerniente a las posiciones de las redes próximas.

4. R. Ballion y F. Cœuvrard, *Le choix du Lycée*, Paris, Laboratoire d'Econométrie de l'École Polytechnique, Ministère de l'Éducation Nationale, 1989.

también lo es el tipo de bachillerato. Sólo las chicas parecen haber ganado sobre el conjunto del período de masificación, pese al mantenimiento de una segregación sexual.<sup>5</sup> A fin de cuentas, la reproducción social parece dominar. No obstante, ésta no se realiza en los comienzos del liceo, sino en el transcurso de toda la formación según un mecanismo que J.-M. Berthelot califica como “difusión regresiva de las apuestas.”<sup>6</sup> El conjunto de los resultados adquiridos, de la selección de opciones, la edad del alumno, el tipo del colegio del que viene... fijan las oportunidades de acceder a tal o cual establecimiento. Todas las características escolares y sociales de los alumnos terminan por agregar sus efectos para fijar el lugar del liceísta, la suma de las pequeñas diferencias crea las grandes separaciones.

¿Es razonable entonces hablar de “mercado” y de “elecciones”, cuando se observa semejante rigidez en los mecanismos de formación de las carreras escolares?” Sin duda estas dos nociones son ampliamente metafóricas, si se piensa que el mercado es una situación de competencia pura, y la elección la libre expresión del cálculo y del deseo.” Pero si se utilizan estas nociones de modo mucho más “micro-económico”, los individuos se encuentran ubicados en un mercado limitado y deben hacer elecciones. En función de los recursos de que disponen, deben elegir tal o cual formación y entran necesariamente en competencia con los otros en estos diversos momentos de decisión. Evidentemente, unos tienen muchos recursos, otros pocos y, como en un “verdadero” mercado, sólo eligen lo que pueden elegir. Pero, desde el punto de vista de los actores, existe una “obligación” de ser libre, una obligación de elegir aunque se termine por elegir lo inevitable, tanto en la cúspide con las clases científicas y las clases preparatorias, como “abajo” con las formaciones de relegación y las clases de espera. En el liceo, como en otras partes, no siempre se elige lo que se desea, pero pese a todo uno está obligado a elegir, lo que contribuye

5. C. Baudelot y R. Establet, *Allez les filles*, París, Seuil, 1992.

6. J.-M. Berthelot, *Le Piège scolaire*, París, PUF, 1983.



a moldear la experiencia de los liceístas y a construir su vínculo con los estudios.

### *Las paradojas del proyecto*

Todo pasa como si la escala de prestigios y de oportunidades estuviera claramente definida en el espacio de elecciones perceptibles por los liceístas, conociendo los alumnos las jerarquías de los temas que les conciernen y que los establecimientos formulan de manera particularmente clara. Ellos saben en especial que las formaciones más prestigiosas ofrecen también oportunidades objetivas de acceder a empleos cualificados y, a veces, directamente al empleo.<sup>7</sup> Los liceístas deben inscribir sus estudios en un proyecto de futuro más o menos preciso, o en el proyecto de estudios que apunta a ese proyecto de futuro. Si el proyecto profesional a menudo es vago, léase excepcional, queda que los estudios pueden ser definidos por las puertas que se cierran definitivamente. Por ejemplo, los liceístas saben que los estudios literarios, a menos de abrir la puerta a una clase preparatoria, les impiden por siempre ciertas profesiones.

Así, la elección de los alumnos es, lo más frecuentemente, una elección negativa que orienta hacia lo que parece menos alejado del ideal pretendido. El “proyecto obligado”, aunque la fórmula no sea paradójica, se impone como tipo dominante de proyecto. El alumno elige lo que queda. Debe entonces transformar esta obligación en proyecto a fin de que sus estudios tengan, a sus ojos, sentido y utilidad. El proyecto se construye sobre un trabajo de duelo y de reconversión. Los liceístas salen del mundo de la infancia y de la adolescencia colegial, donde el proyecto es todavía una ensoñación y un deseo, para entrar en un mundo serio donde el proyecto es la puesta en movimiento de la relación entre fines y medios. El campo de posibilidades, ampliado por las formaciones prestigiosas, es más

7. J.-M. Berthelot, *École, Orientation, Société*, cit.

estrecho “abajo”, donde el proyecto a veces ya está comprometido en un aprendizaje profesional. Nada indica que esta prueba sea siempre trágica y mal vivida, porque los liceístas interiorizan a menudo las aspiraciones de su clase social y pueden presentir su destino; sueñan entonces con lo que pueden pretender. De todos modos, en una escuela democrática de masas donde cada uno puede pretender todo, no hay ajuste natural de las aspiraciones y los recursos, y todos los alumnos han aceptado más o menos el ideal de un éxito con el cual deben ponerse de acuerdo.

Cuando esta reconversión es difícil, cuando el horizonte parece demasiado vago y demasiado oscuro, los liceístas pueden encerrarse en un simple proyecto de espera escolar. El liceo se convierte en la organización que prepara para un bachillerato, que confiere una posición social, que construye un futuro a muy corto plazo. Se pasa el bachillerato porque es indispensable, sin saber bien para qué es indispensable. Permite encarar estudios superiores muy imprecisos y de cuyas dificultades nada ignoran los alumnos de los establecimientos técnicos en particular. El liceo permite prologar la juventud sin prepararse realmente para el futuro y difiere el momento de las elecciones. Organiza una fila de espera. Pero sigue siendo necesario incorporarse, porque los alumnos saben que el diploma protege del desempleo, lo que sigue siendo cierto, y sobre todo que el fracaso en el liceo puede constituir una desventaja, es decir un estigma. Si nada dice que un bachillerato débilmente prestigioso abra el futuro, el fracaso puede ser una “calificación” negativa. El proyecto liceísta es entonces sobrevivir en el sistema.

La paradoja del proyecto es la siguiente: cuanto mejor ubicados están los alumnos, cuanto mejores recursos tengan para proyectarse en el futuro, más tentados se ven de diferir sus proyectos y confiar su futuro sólo a sus resultados escolares. El proyecto consiste en pasar el mejor de los bachilleratos en el mejor de los liceos, para entrar en las mejores clases preparatorias a fin de ganar los mejores concursos. En pocas palabras: muy a menudo, el proyecto de los buenos alumnos es seguir

siendo buenos alumnos el mayor tiempo posible. Es verdad que estos liceístas son a menudo más jóvenes y saben que cuanto más se postergue el momento de la elección, mayor nivel alcanzarán los proyectos. Por el contrario, los alumnos peor ubicados se verán obligados a hacer proyectos, tomar decisiones, encarar una iniciación en el trabajo más precoz. Pero ellos no poseen los recursos de la elección y deben comprometerse libremente en las únicas formaciones que les son ofrecidas. En este sentido, el tema del proyecto, tal como es retomado por la institución, es paradójico –léase perverso– porque empuja a la elección y a la responsabilidad personal a aquellos que no pueden verdaderamente elegir. La retórica institucional del proyecto pide a los “vencidos” que se consideren como autores de su fracaso. “De la elección positiva a la aceptación resignada”, se declina toda una larga cadena de proyectos, que son otras tantas maneras de dar sentido a los estudios cuando se acercan los vencimientos adultos y se aleja del mundo de las escolaridades automáticas infantiles y colegiales.<sup>8</sup>

## Entre la utilidad y la vocación

### *El gusto y los intereses*

Muchos alumnos entrevistados durante nuestra precedente encuesta sobre los liceos se declaraban satisfechos.<sup>9</sup> Esta satisfacción resulta, en gran parte, de la congruencia de los proyectos, de la percepción de la utilidad de los estudios, y de la vocación, del sentimiento de inversión intelectual en el apren-

8. F. Cœuvrard, “L’orientation en lycée professionnel: du choix positif à l’acceptation resigné”, en INSEE, *Données sociales*, 1990.

9. Es difícil hacerse a la idea de esa tasa de satisfacción pues hemos podido observar que obteníamos respuestas extremadamente diferentes según el método utilizado, las encuestas por cuestionario dieron una tasa de proyecto mucho más elevada que las entrevistas.

dizaje. La palabra “vocación” debe ser tomada aquí en su acepción weberiana, como la realización subjetiva de sí en una actividad profesional, concepción desembarazada del *phatos* del cumplimiento total del individuo en una creación. La vocación remite al sentimiento de cumplimiento en el trabajo escolar y en el acceso al conocimiento.

El tiempo del liceo es el de la afirmación de los gustos y las elecciones intelectuales. Los alumnos se revelan matemáticos, científicos, literatos, se descubren un gusto por ciertas disciplinas pues en ellas triunfan a menudo, pero también porque allí desarrollan talentos, porque adquieren fácilmente el sentimiento de progresar, porque el trabajo no siempre es una obligación y, más aún, porque pueden adquirir la impresión de formarse y de desarrollarse. Los científicos compran en librerías de viejo revistas científicas, los literatos leen fuera del programa, los apasionados por la historia se documentan, las horas de taller se prolongan en tareas manuales personales...<sup>10</sup> Mientras que el tema de la vocación casi nunca aparece en el colegio, en el liceo se desarrolla ampliamente en la medida en que los alumnos distinguen sus juicios sobre las diversas disciplinas, de los juicios relativos de los profesores que las enseñan. En el liceo, el conocimiento participa de la imagen de sí sin ser reductible a los resultados académicos, y los alumnos pueden percibirse como “verdaderos” literatos o “verdaderos científicos”, aun cuando la sociabilidad juvenil frene la expresión pública de estos intereses que deben demasiado al orden escolar. La vocación está siempre un poco escondida.<sup>11</sup>

No es indispensable que los alumnos experimenten una vocación para que el problema de la vocación se imponga a ellos. En efecto, la ausencia de la vocación, como la ausencia de proyecto, pesa tanto sobre la experiencia escolar como su afir-

10. El análisis de las lecturas de los alumnos es un buen indicador de esta relación vocacional con los estudios. Véase F. de Singly, *Les Jeunes et la Lecture, Éducation et Formation*, 24, 1993.

11. Se notará, por ejemplo, la cuasi desaparición del “estilo intelectual”, todavía honrada en los años sesenta como ostentación pública de la vocación filosófica. No parece persistir sino en los grandes liceos parisienses.

mación. Hablando del aburrimiento, los liceístas evocan esta ausencia. ¿Cómo “motivarse” cuando nada de lo que es escolar interesa verdaderamente? Entonces estos alumnos describen el vacío intelectual, el aburrimiento, la incapacidad de entrar en el trabajo escolar, las conductas ritualistas, el sentimiento de extrañeza profunda ante los estudios. La cultura escolar se torna simplemente escolar. Se despega de la experiencia vivida: las lenguas vivas se convierten en muertas; la literatura no enseña nada sobre sí; las matemáticas y las ciencias no sugieren nada del placer de comprender; la historia, la filosofía y la economía no dicen nada del mundo “real”... El tiempo de los aprendizajes escolares se torna gris.

Al margen de las enseñanzas mismas, en el liceo se forma un medio intelectual. En el juego de relaciones y de amistades se teje una opinión pública política y estética porque uno ya no es juzgado sólo en función de sus actitudes, sino también de sus “ideas” y de sus “gustos”. Mientras los colegiales todavía juegan, los liceístas discuten, se forman como personajes a través de sus estilos, sus opiniones, sus actitudes, sus elecciones modernas. Por supuesto, la clases de filosofía no coronan más sistemáticamente los estudios por el acceso a las grandes ideas y los grandes debates, y los liceístas no son más que una *intelligentsia* en formación. Pero queda algo de esta actividad de crítica y de posicionamiento en la vida liceísta misma. Se intenta conocer las opiniones de los profesores, saber lo que piensan de la actualidad y del mundo, más allá de la simpatía que ellos inspiran. La vida escolar se abre al mundo de las ideas y de los debates públicos.

Nada es muy nuevo en todo esto, en estas formas discretas de intelectualismo que escapan a menudo a la mirada de los profesores. Pero lo que parece más nuevo, es el reforzamiento de la tensión entre el universo de estos gustos y la lógica de las elecciones y de las carreras, la tensión entre las vocaciones y los intereses escolares. El orden de las disciplinas es fijado por el “mercado” escolar, mientras que el de los gustos deriva del juego de azares y necesidades que se anudan a lo largo de la his-

toria de una vida. Junto a “verdaderos” científicos, por ejemplo, están las masas de liceístas que eligen una línea científica porque son, simplemente, buenos alumnos que no quieren hipotecar el futuro. Muchos alumnos se han convertido en literatos o economistas por defecto: no pudieron acceder a las ramas científicas. La lógica del proyecto choca con la de los gustos, la de los intereses con la de las vocaciones. La “dichosa armonía” que podía caracterizar el tiempo de los liceos de elite se ha quebrado con la masificación. La gratuidad de los herederos sólo es residual y la certeza de los intereses, bien comprendida, no es adquisición de los becarios. Sea cual fuere la intensidad de esta tensión, está claro que se impone hoy a la mayoría de los liceístas como un problema, como un conflicto de intereses y de pasiones.<sup>12</sup>

### *El instrumentalismo escolar*

Todos los alumnos hacen funcionar, con mayor o menor éxito, las diversas aptitudes, las estrategias, los cálculos, las rutinas del oficio de alumno. El término oficio puede parecer a veces abusivo, para los niños y los jóvenes colegiales que no tienen una posición reflexiva elaborada sobre sus propias prácticas. En el colegio, el trabajo es aún una evidencia para los buenos alumnos, se da por supuesto y no emerge verdaderamente como un problema a resolver sino en los alumnos más débiles. En el liceo la carga de trabajo, la diversidad de métodos de enseñanza, el peso de los controles, el horizonte del bachillerato y sobre todo la distancia entre los gustos y los intereses, hacen aparecer más claramente el oficio de alumno y desarrollan un instrumentalismo escolar.

12. Una reforma reciente intenta remediar esta tensión creando diversas redes de excelencia, especialmente literarias. Quedará por saber en qué medida esta reforma puede cambiar las costumbres de los consejos de clase, las demandas de las familias y, sobre todo, cómo podrá cambiar la naturaleza de los pedidos de aval, las de la universidad y de las clases preparatorias que seleccionan sus públicos estableciendo la dominación de las redes científicas.

Por el juego de los coeficientes y de las carreras anticipadas, los alumnos ponen en juego verdaderas estrategias de inversión.<sup>13</sup> Se trabajan las materias importantes dejando de lado las otras o, al contrario, multiplicando las opciones para mejorar la media. Los alumnos trabajan en función de los beneficios descontados y ciertas disciplinas, a sus ojos no rentables, pueden ser dejadas de lado. Este instrumentalismo engendra una demanda de previsibilidad de los efectos del trabajo. Dicho de otro modo: la naturaleza del ejercicio de control comanda el aprendizaje, y los ejercicios repetidos, los controles continuos, el recurso a los anales, ubican a menudo a los alumnos en una postura más cercana al entrenamiento deportivo que al aprendizaje intelectual. Los alumnos deben aprender a leer las preguntas de los profesores que son mucho menos explícitas que las del colegio: deben captar sus diversas manías, sus maneras de tomar nota, sus gustos, para reducir lo que es percibido como el peso de lo arbitrario y del azar. La clase de segundo, a menudo vivida como anómica, está consagrada al aprendizaje de este oficio.<sup>14</sup> La descripción del oficio de liceísta por los alumnos, consiste entonces en censar los métodos considerados eficaces, las astucias, a veces las conductas mágicas que permiten seguir en el pelotón, si no triunfar. El fraude forma parte de este instrumentalismo. Es menos percibido como una falta moral que como un medio de mantenerse a buen nivel, utilizando la red de los amigos, la experiencia de las promociones anteriores, la habilidad y el sentido de anticipación. Mientras que este fraude no trastorne la jerarquía de las clases, mientras que evite solamente el desprendimiento, es tolerado del mismo modo que las infracciones menores al código de tránsito facilitan la circulación. En la medida en que los liceístas deben también armonizar con una vida personal que se enriquece, el ocio informal u organizado, el tiempo de reposo; en la medida también en que a menudo les parece imposible satisfacer todas las demandas de los profesores, el oficio de liceísta apunta a orga-

13. Véase la tesis de A. Barrère, *Sociologie du travail scolaire. Le cas des Lycéens*, Universidad de Burdeos, II, 1996.

14. P. Rayou, *Seconde, mode de emploi*, cit.

nizar la vida y el trabajo del modo más racional posible. Como muchos asalariados, los liceístas quieren tener éxito en su vida profesional y en su vida personal, lo que implica una gestión racional del tiempo y de sus inversiones.

En el colegio, el buen profesor es cálido y “sostiene” su clase. En el liceo, estas virtudes no desaparecen, pero el buen profesor es ante todo eficaz. Él “cierra” el programa y desarrolla aprendizajes conforme a los modos de evaluación cercanos a las reglas de los exámenes. El “carisma” del docente, su capacidad de suscitar, de estimular y de conformar las vocaciones no carecen de importancia. Pero los alumnos esperan que corone todo con una eficacia pedagógica, permitiendo a cada alumno ser, a su vez, el más eficaz y lo más racional posible.

### *La cadena del desprecio*

Un tema ha recorrido toda la investigación conducida desde hace seis años junto a los liceístas: el del desprecio. No es el peso del trabajo, ni el de la disciplina y la organización lo que los alumnos denuncian, es el sentimiento de estar en un sistema atravesado por una cadena de desprecio, por la amenaza latente de una destrucción de la imagen de sí.

El sentimiento de desprecio resulta antes que nada de la estructura misma del sistema escolar en la medida en que la jerarquía de los establecimientos, de las clases, está construida sobre un mecanismo de relegación por los fracasos relativos. Cada uno se define por el nivel alcanzado, pero también por el que no ha alcanzado. La segunda terminal S se siente despreciada por la primera, los literatos por los científicos, los economistas por los literatos “puros”, los anglicistas por los germanistas, los hispanistas por los anglicistas... La cadena es infinita y se prolonga en la enseñanza técnica y profesional, donde los alumnos continúan hablando de la enseñanza “normal” para señalar las redes generales. Los BEP y los bachilleratos profesionales son alineados según una estricta jerarquía. El orden de



los establecimientos se organiza también según la cadena del desprecio: los buenos liceos se distinguen de los establecimientos “cubo de basura” (la expresión no es nuestra) y, en un mercado escolar local, todos los alumnos han interiorizado la escala de los prestigiosos y de los juicios.

Sucede que el desprecio se revela explícitamente en los dichos y las actitudes de los profesores; entonces es experimentado como una injuria y una humillación. Pero, por regla general, el desprecio se manifiesta de modo más difuso porque es compartido por los mismos docentes, quienes se sienten “despreciados” cuando afecta a alumnos “despreciables”. El reparto de buenas y malas clases suelda una rivalidad latente entre los profesores y entre los establecimientos que se clasifican de manera tácita en función de la calidad de sus alumnos. Implícitamente, el nivel de los alumnos es un indicador del nivel de los profesores, que intentan reservarse los mejores alumnos, aunque sólo sea para mantener el rango de su disciplina y de su grado. Administrativamente, un agregado de un gran liceo parisiense “vale” como un agregado de un liceo de suburbio, pero en realidad “vale” un poco más, como sus alumnos, y la cadena del desprecio es interiorizada por los profesores que se identifican, de hecho, con sus alumnos.

El sentimiento de desprecio procede también de la tensión de las pasiones y de los intereses. Los liceístas piensan que su “verdadera personalidad”, sus gustos, sus talentos, sus dificultades son ignorados por los profesores, quienes no los consideran sino bajo el ángulo de sus calificaciones y de sus ejercicios escolares, que los ven únicamente como alumnos. El sentimiento de desprecio participa de la relativa indiferencia afectiva e intelectual de los liceos movilizados sólo sobre los resultados y la eficacia pedagógica. Los alumnos no se interesan en nada, piensan los docentes; los profesores sólo se interesan en los resultados y los programas, dicen los alumnos; más allá de las notas nos ignoran. Así, la vida personal y la vida escolar se separan; los liceístas tienen la impresión de ser transparentes, de movilizar solamente una parte limitada de sí mismos en sus estudios,

la verdadera vida está en otra parte y, desde su punto de vista, ella es despreciada. Y es tanto más despreciable en cuanto sus orígenes sociales y su cultura los alejan de la escuela, de sus códigos culturales, de sus expectativas implícitas. El liceo sigue dominado por una cultura a la vez escolar y “burguesa”, una cultura cuyos subentendidos quedan por siempre cerrados a las nuevas olas de liceístas.

Existe aún una dimensión más escondida del desprecio, más secreta porque cada uno de nosotros la experimenta en soledad. Aparece con el fracaso, cuando se rompe la correspondencia entre el trabajo cumplido y los resultados obtenidos. En sus formas, los juicios escolares sólo versan sobre pruebas escolares, preservan a las personas: una mala nota se explica por una falta de motivación, un trabajo insuficiente, una ausencia de atención... Pero muchos alumnos que trabajan, que se sienten motivados y atentos, fracasan pese a todo. No tienen entonces otra solución que sentirse incapaces, nulos, “bestias”, “no hechos para los estudios”. Sean cuales fueren las actitudes de los docentes y de sus amigos, deben acomodarse a una imagen desvalorizada de sí mismos, pues han fracasado en pruebas formalmente justas donde algunos de sus semejantes triunfan sin trabajar mucho. El miedo al fracaso no remite solamente al miedo de comprometer el futuro, es más aún el temor difuso de ser conducido a despreciarse a sí mismo. Los alumnos que fracasan se hunden en el silencio, el retiro y la desdicha, otros se vuelven en contra de la escuela para preservar su propia identidad.

## La vida juvenil

### *De la adolescencia a la juventud*

El colegio para todos debe adaptarse a la adolescencia, el liceo debe hacerlo con los jóvenes. Cuando el liceo de otros

tiempos sólo acogía una escasa parte de una clase de edad, podía mantener a la juventud fuera de los muros por el rigor de las disciplinas escolares, por la separación de los sexos y por el débil reconocimiento de la misma juventud en la sociedad. La juventud era un episodio de la vida burguesa, era breve y forzada para la mayoría de los individuos que trabajaban de manera precoz. La juventud se ha impuesto ahora como una experiencia de masas, a medida que los estudios se han alargado, a medida que la adquisición de estatutos adultos se ha hecho por la mediación de las calificaciones escolares. La juventud ha empezado a vincularse con la escuela y, a medida que los estudios se alargan, se alarga la juventud. Es cada vez menos una simple transición efímera.<sup>15</sup>

La juventud está constituida por dos grandes tipos de pruebas. La primera es aquella de una relativa incertidumbre estatutaria: los jóvenes no son ni niños ni adultos, y deben “entrar” en la vida, adquirir una autonomía manteniéndose dependientes de los adultos. Esta incertidumbre, entre autonomía y dependencia, que ha podido ser considerada como una situación de anomia y de crisis, es una suspensión de las obligaciones reales, una moratoria. La segunda prueba se remite a que la juventud es el tiempo del aprendizaje y del diferenciamiento, de la inversión en las formaciones que preparan un estatuto profesional más o menos anticipado. Si no es “útil” ser joven largo tiempo en las sociedades de estricta reproducción, la juventud se estira cuando cada generación debe “adquirir” los estatutos de adultos y debe franquear las etapas de clasificación y reclasificación. El hecho de que en la mayoría de los casos la reproducción de las posiciones la arrastre, al fin de cuentas, no impide que todo se juegue en las pruebas de la juventud. Así, la juventud es a la vez un tiempo suspendido y un tiempo serio.

Desde que la juventud es una experiencia de masas en las sociedades modernas, después de la generación del *baby boom*

15. Para un balance de los estudios sobre la juventud, véase O. Galland, *Sociologie de la Jeunesse*, París, A. Colin, 1991.

en Francia, se le han reconocido ciertos atributos. Uno de ellos es la posibilidad de adoptar los modelos de una cultura de masas juvenil, de formarse a través de gustos, de *looks*, de estilos, de modas que son otras tantas maneras de subir a escena como joven. Sin duda esta cultura de masas, transitando especialmente por la música, ha producido ampliamente estrategias de seducción comercial. Es efímera por definición. Al mismo tiempo, la cultura de masas está precisamente estratificada en función de las posiciones sociales de los actores, de sus aspiraciones y de sus modos de distinción. Pero esta cultura no es insignificante. No sólo es un soporte importante de las identidades juveniles, sino que también permite la expresión de sensibilidades ideológicas y sociales que atraviesan a la juventud. El *rock'n roll*, el *rap*, el *reggae*, el *hard rock*, el *punk*... son a la vez productos de consumo corriente y lenguajes infra-políticos, estéticos y morales que testimonian las mil caras de las experiencias juveniles. Los principios de esta cultura, los de la expresión y del placer, los del testimonio inmediato, los de la identidad de masa, dan la espalda a los valores cardinales de la cultura escolar: el trabajo, la forma académica, la virtud de las pruebas personales.<sup>16</sup>

El reconocimiento de la juventud confiere una cierta autonomía a la manera de administrar su vida, de elegir sus amigos y sus amores, de organizar su tiempo, de ganar y de gastar su dinero de bolsillo... La sociabilidad liceísta se torna más selectiva que en el colegio. Se desarrolla a la vez en y fuera del liceo, descansa sobre actividades compartidas, sobre proyectos comunes, sobre la formación de redes electivas entremezcladas donde se forman las opiniones y la personalidad. El mundo de los flirteos y del "ataque" colegial deja lugar a amores más sólidos, a parejas duraderas, al aprendizaje de una vida sexual adulta. Al mismo tiempo que se pide a los jóvenes que triunfen en la escuela, se les pide que construyan una vida personal "auténtica" y expresiva.

16. Las tentativas de hacer entrar esta cultura en el mundo escolar, generalmente terminaron en fracasos no relativos a la "calidad" de los soportes, sino al hecho de que la cultura juvenil pierde inmediatamente su encanto cuando se convierte en materia de aprendizajes escolares.

En las clases medias especialmente, los jóvenes están sometidos a un imperativo de libertad. Los padres dejan el campo libre a una vida personal que debe apuntar a la formación de una autenticidad, de un individualismo ético, de una afirmación de sí. El control social directo se debilita y se reduce, a veces, a la exigencia única de las calificaciones escolares. Todo pasa como si las familias dijeran a los liceístas: "Haz lo que quieras, desde el momento en que los resultados sean buenos". Es entonces cuando le toca al alumno hacerse cargo de la doble faz del individualismo moderno: la de la expansión personal y la del éxito social, la de la expresividad y la del ascetismo.<sup>17</sup> No se crece en la vida y en la escuela del mismo modo y según las mismas escalas; del modo más práctico los liceístas aprenden a equilibrar estos dos mundos, aprenden a ser a la vez jóvenes y escolares.

Los liceístas provenientes de medios menos favorecidos caen en la misma tensión, pero ésta se desdobra en ellos con otra presión. Aunque se beneficie con los "privilegios" de la juventud, un liceísta no está en la situación de un estudiante en la medida en que está obligado a efectuar su trabajo de escolar en tiempo completo, lo que implica que la familia lo tome a su cargo totalmente. Pero no es ésta la situación de la totalidad de los nuevos batallones de jóvenes llegados al liceo en los últimos años. Estos alumnos provienen de medios poco favorecidos en los cuales los estudios son una carga y, como son mayores que el promedio, soportan tanto peor ser un peso para sus padres. Experimentan, y con más fuerza que otros alumnos, una tensión entre su autonomía juvenil y su dependencia económica. La investigación realizada por R. Ballion en París y sus suburbios nos indica que el 21 % de los liceístas tienen un empleo asalariado de tiempo parcial.<sup>18</sup> Son liceístas trabajadores o, a

17. Los liceístas de clases medias están en el centro de una de las contradicciones culturales del capitalismo de las que habla D. Bell (*Les Contradictions culturelles du capitalisme*, cit.). Parece que esta tensión es menos fuerte para las chicas, que están más tiempo bajo el peso del control familiar. Sobre este punto, los notables artículos de síntesis de M. Duru-Bellat, "Filles et garçons a l'école, approches sociologiques et psychosociales", en *Revue française de pédagogie*, 109, 110, octubre-diciembre de 1994, enero-marzo de 1995.

18. R. Ballion, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, cit.

veces, trabajadores que asisten al liceo. Pero si los motivos económicos dominan, están lejos de ser los únicos, pues estos liceístas desean formarse de manera autónoma, preparar su integración profesional; quieren crecer y llevar la vida de jóvenes adultos autónomos hacia la cual todo los empuja. A menudo en las redes técnicas, estos alumnos tienen la impresión de apuntar a disciplinas de débil responsabilidad, y se vuelven entonces hacia una autoformación “salvaje” más rentable a término, y sobre todo más “real” que la del liceo.

### *Las juventudes en el liceo*

Tradicionalmente, el liceo francés no ha hecho mucho lugar a la juventud, y las manifestaciones de una vida juvenil autónoma han estado largo tiempo prohibidas, a veces percibidas como signos de desviación.<sup>19</sup> La primera barrera cayó progresivamente en el curso de los años sesenta al establecerse los cursos mixtos, pero se trataba más de una adaptación a la explosión de la demografía escolar que de un verdadero proyecto educativo. Los profesores de los antiguos liceos de jovencitas, y las asociaciones de padres de alumnos, se resistieron largo tiempo a este cambio.<sup>20</sup> Mayo del 68 aparece como la fecha simbólica de la apertura del liceo a la juventud, con la crítica del “liceo cuartel”, con la entrada de los vaqueros y los cabellos largos, con el abandono de las blusas y de ciertas formas de autoridad, de distancia social y de respeto.

Pero esta apertura a la juventud se parece más a una tolerancia que a una verdadera integración de la juventud en un proyecto educativo. Los hogares de liceístas y los clubes se han

19. Sólo los movimientos pedagógicos han intentado encuadrar una juventud en el liceo a través de las actividades culturales, de hogares, de clubes, a menudo sin superar el estadio de las experimentaciones militantes.

20. No es inútil recordar estas resistencias y esta evolución obligada, en el momento en que, en la querrela del pañuelo islámico, el sistema mixto escolar aparece como el mismo símbolo de la laicidad y de la modernidad cultural.

multiplicado sin verdaderamente afectar a la vida de la mayoría de los establecimientos, de los alumnos y de sus profesores. En concreto: una parte de la vida juvenil se desarrolla entre los muros del colegio, pero, fuera de su influencia, según un principio de indiferencia recíproca. Está hecha de discusiones y vagabundeos, de juegos a veces en una cancha de básquet, se aloja en los agujeros de la organización y del empleo del tiempo. Los alumnos consagran lo esencial de su tiempo libre en el liceo a practicar el arte de la conversación. En los establecimientos de clases medias, las presiones de la disciplina son débiles, a menudo poco visibles; los alumnos circulan suavemente al abrigo de vigilancias y castigos. A veces, el encanto de los liceos del centro de la ciudad reside en la proximidad de los cafés, donde se encuentran los alumnos para hablar de la clase, de todo y de nada. Los consejeros de educación han reemplazado a los antiguos preceptores generales, relevan las ausencias y las tardanzas; a menudo están muy cerca de los alumnos y se convierten en sus abogados, asegurando lo esencial de los vínculos entre los liceístas y el establecimiento. La vida apacible de los liceos de las clases medias descansa en una regla de escapismo. Los alumnos no participan mucho en la organización del establecimiento, no hacen valer mucho sus derechos y, a cambio, no se sienten obligados a ciertos deberes. El liceo les deja la libertad de elegir sus *looks*, sus estilos, sus gustos, sus amores y sus compañeros. Por el contrario, juegan el juego de los consejos de clase, no reclaman equipamientos y actividades organizadas, no se interesan en lo que les concierne. Sólo un núcleo de alumnos entra en el juego que pueden proponerles un director o un consejero de orientación particularmente activo. Pero la mayoría de los alumnos espera del liceo que no se mezcle con su juventud.

Este cuadro algo insulso tiene algunas excepciones en los establecimientos situados en contextos socialmente “difíciles”, allí donde los problemas sociales del barrio pesan directamente sobre la escuela. El establecimiento se protege con portones automáticos, vigilantes, reglamentos disciplinarios, a veces con

el sostén de la policía, y es posible observar que “se hace cargo” de manera similar a la que hemos descrito acerca de un colegio (cap. 6). Los alumnos no son hostiles a este retorno a una disciplina que los protege de la invasión de una violencia social y de una “galera” que reencontrarán en la calle (cap. 10). A veces, estos establecimientos cumplen una función “social”, señalando situaciones particularmente difíciles a los trabajadores sociales, a los magistrados, a los docentes que no pueden ignorarlas. Sucede también a veces que el liceo negocie directamente con los “hacedores de entuertos”, los líderes de las diversas bandas, y les abandona una parte del control social en una instancia que no deja de recordar –de un modo menor– la de los guardianes de prisión y los cabecillas en el universo carcelario. Pero estos establecimientos tratan de sobrevivir, de resistir a los problemas que los amenazan desde el exterior, sin por lo tanto construir una verdadera participación de los alumnos en la vida del establecimiento. Importa sobre todo que la juventud y sus problemas sigan siendo exteriores a la escuela.<sup>21</sup>

Algunos liceos han construido un verdadero sistema de participación de los alumnos. El criterio no es solamente la multiplicación de clubes y actividades paraescolares, sino el peso real acordado a los delegados de los alumnos, que no se limitan a registrar las decisiones de los profesores. Estos sistemas descansan sobre la contratación de un director, de su equipo y de un grupo de profesores deseosos de ampliar el rol educativo de la escuela (véase cap.10). Este tipo de política llama tanto más al militantismo en cuanto choca con una doble resistencia. La de los alumnos primero, que no desean, naturalmente, intercambiar las libertades de la indiferencia contra los derechos y responsabilidades de la participación; es más fácil percibir un consejo de clase como arbitrario que participar en sus decisiones. En segundo lugar, la de numerosos profesores, que perciben los derechos de los liceístas como una amenaza contra sus

21. Aunque resulte azaroso elevar un juicio de conjunto, tenemos esa impresión, después del periodo de nuestra última investigación (1989-1990).



protecciones estatutarias. Algunos casos de periódicos liceístas han marcado los límites de estos derechos.

En la gran mayoría de los casos, el liceo ve coexistir a la juventud con los estudios. La vida juvenil se desarrolla en gran parte en el liceo, sin pertenecerle. No obstante, cuanto más nos alejamos del doble liberalismo de las clases medias, de la competencia y del derecho a ser uno mismo, más difícil parece de mantener este modelo de organización. La masificación escolar no sólo cambia las reglas de competencia, y la finalidad atribuida a los estudios, sino que también cuestiona el modelo educativo mismo al confrontar el liceo a los alumnos que ya no corresponden a los cánones “clásicos” del liceísta. Una parte de la juventud no coexiste con la escuela, se le opone o se despega de ella.

## La jerarquía de las experiencias escolares

### *Los públicos liceístas*

No sin forzar el trazo es posible distinguir varios públicos liceístas definidos por sus posiciones en el sistema, sus carreras, sus “esperanzas” y sus orígenes sociales. De una manera muy grosera es posible considerar estas dimensiones como congruentes, trazando así cuadros objetivos de las experiencias liceístas.

*Los verdaderos liceístas.* La puesta en escena entre los alumnos de los grandes liceos parisienses evoca a los herederos. Los estudios marchan solos, y el liceo no es sino un pasaje a las clases preparatorias y las escuelas más o menos grandes. La connivencia con la cultura escolar es también evidente. Los alumnos aman a los profesores eficaces y brillantes, aquellos que los arrancan de la simple cultura escolar y les permitirán advertir la

diferencia. La vida juvenil está también fuertemente impregnada por las aspiraciones culturales de la escuela. Los alumnos privilegian los tiempos libres “inteligentes”, las relaciones “inteligentes”, y se diferencian de la cultura de masas “vulgar y embrutecedora”. Estos alumnos están despegados: la presentación de sí apunta a exacerbar el talento y enmascarar el trabajo. Pero una observación más atenta muestra que la máscara es de las más frágiles, no resiste ni a la menor dificultad y detrás de un estilo se desarrollan estrategias competitivas elaboradas y “estresantes”. El miedo de desilusionar a las familias y a los profesores que han apostado por la excelencia de los alumnos, el miedo a perder el rostro se revelan en el seno de estos grupos de alumnos comprometidos, con la masificación, en una competencia cada vez más viva. La competencia estratégica, incluyendo la gestión de su vida personal, está hipertrofiada e implica un trabajo a menudo considerable cuando se trata de mantener el avance y de obtener la mención que hace la diferencia. De todos modos, pese a sus orígenes, estos “verdaderos liceístas” ya no son verdaderamente herederos: son competidores que han conservado los signos de un estilo que sublimarán una vez salidos de sus pruebas escolares. Pese a su estilo, la producción de las clases dirigentes es más elitista que aristocrática.

*Los buenos liceístas* formarán las futuras clases medias calificadas. No apuntan a la excelencia sino al mantenimiento de un nivel que les posibilita estudios superiores largos y aún débilmente determinados. La competencia escolar está relativamente neutralizada porque no se trata tanto de encabezar la carrera como de mantenerse en el pelotón, y a la vez mantenerse en un puesto honorable. Estos alumnos mantienen un vínculo instrumental con sus estudios, donde el tema de la vocación no aparece mucho en escena. Se trabaja en función de los coeficientes, apuntando a un ajuste preciso de las calificaciones y del trabajo comprometido: se “asegura”. Los buenos liceístas desarrollan una vida juvenil relativamente autónoma y despegada del liceo. El tiempo de ocio no debe ser escolarmente rentable

y los alumnos se comprometen plenamente en una sociabilidad juvenil que les permite “expresarse” y descubrirse. El talento de estos alumnos consiste en medir lo mejor posible el peso de la vida escolar y el de la vida personal, en definirse a la vez como jóvenes y como alumnos. Conformes al ideal de los padres de clases medias, son individuos racionales, “utilitaristas”, e individuos subjetivos, expresivos, preparándose para ser trabajadores y consumidores, adultos que trabajarán pero que buscarán, sobre todo, triunfar en su vida privada. En este sentido, el mundo de los buenos liceístas está dominado por valores “femeninos” porque apunta a solucionar el problema impuesto hoy a las mujeres: el del doble éxito de una vida privada y una vida profesional.<sup>22</sup>

*Los nuevos liceístas* están en una situación paradójica. En su familia son, a menudo, la primera generación que se compromete en estudios secundarios largos y en inscribirse, por esa vía, en un proyecto de movilidad. Pero, en el marco escolar, se encuentran en lo más bajo de la jerarquía de las redes generales y de las técnicas. Al mismo tiempo que “suben” al liceo, “bajan” en la jerarquía escolar. Esta incongruencia estaturaria los coloca en una situación particularmente incómoda. A veces se sienten como atrapados. Se comprometen en estudios cuya baja rentabilidad anticipan, sin abandonar los sueños de promoción. Sus proyectos son particularmente inconstantes, léase mágicos, oscilando entre una adhesión inmediata a los discursos oficiales de las formaciones y el temor de la precariedad y el desempleo. El principio de utilidad de los estudios experimenta grandes dificultades en dominar el oficio de alumnos. Fuertemente dependientes de los profesores, piden una presencia y un encuadre capaces de “motivarlos”, evocando a veces las conductas escolares de los colegas. Pero estos alumnos algo

22. Los “valores femeninos” son aquí un clisé y una ideología: los de la conciliación armoniosa de lo privado y de lo público, de lo expresivo y del instrumentalismo, como modo de resolución de la entrada de las mujeres al trabajo asalariado del sector terciario, especialmente en la enseñanza. No son sólo problemas de mujeres.

mayores son también más autónomos y participan de una cultura juvenil y social alejada de las expectativas implícitas de la escuela. Viven entonces en dos mundos estancos, el de la vida social y el de la escuela, sin lograr verdaderamente hacerlos compatibles. Los nuevos liceístas se parecen más a empleados que van al trabajo que a alumnos y, con ellos, la impronta socializadora del liceo declina.

*Los futuros obreros.* La enseñanza profesional carece de unidad.<sup>23</sup> Situada “por debajo” de la enseñanza general y técnica por el juego de las orientaciones al finalizar el colegio, construye por sí misma sus propias redes de relegación y de excelencia. Muy a menudo, los primeros años pasados en el liceo profesional están dominados por el sentimiento de fracaso y el rechazo de la escuela, especialmente la desestimación de la enseñanza general que perpetúa las formas y los contenidos escolares en los cuales los alumnos han fracasado. La vida juvenil popular parece invadir el establecimiento, creando una hostilidad sorda, a veces violenta, entre alumnos y profesores. La enseñanza profesional es mejor aceptada cuando los alumnos tienen más oportunidades de destacarse en ella, descansando en una proximidad social y cultural más fuerte de los maestros y de los alumnos. Puede entonces crearse una socialización profesional, formando futuros obreros.<sup>24</sup> Pero esta progresión hacia una socialización profesional supone que los alumnos perciban una utilidad social de su formación, y que no se sientan condenados al desempleo; de otro modo el liceo sería una simple sala de espera. Los que alcanzan a preparar los BEP y los bachilleratos profesionales calificados, se reconcilian a menudo con la escuela en la medida en que el aprendizaje de un oficio, las experiencias positivas de pasantía, la proximidad de los profesores, les permiten descubrir la utilidad de una formación

23. L. Tanguy, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, París, PUF, 1991.

24. C. Aghulon, “L'atelier du lycée professionnel, lieu de socialisation”, *Éducation et Formation*, 16, 1988.

general. Estos liceístas se constituyen entonces verdaderamente como sujetos en formación, porque el largo aprendizaje del LEP revierte la imagen negativa de ellos mismos que dominaba su experiencia. Entre estos dos tipos de alumnos pasa la barrera que distingue a los futuros obreros y técnicos, de aquellos que entran en una larga galera de desempleo y de precariedad. La experiencia de los alumnos del LEP oscila del decaimiento a la salud.

### *Las tensiones de la experiencia*

Muchos profesores entrevistados en el transcurso de nuestras diferentes investigaciones sobre los liceos, se adhieren a una representación ideal del liceísta: la del heredero. En la escala de esta norma implícita miden el valor de sus alumnos y se esfuerzan por comprenderlos. A menudo sin saberlo, retienen las características esenciales del personaje descrito por P. Bordieu y J.-C. Passeron, pero despojando su representación de las dimensiones críticas del célebre análisis sociológico.<sup>25</sup> El imaginario del liceo de masas sigue ampliamente fijado sobre una figura de la experiencia liceísta, de la cual *Les Héritiers* afirmaba que era ya residual a mediados de los años sesenta.<sup>26</sup> El peso de esta norma y de esta nostalgia puede remitir a varias causas, derivadas del pasado escolar de los profesores o, más bien, a la reconstrucción de ese pasado, pues muchos de entre ellos han estado más cerca de los becarios de las clases medias que de los herederos propiamente dichos. En los establecimientos que acogen a los nuevos públicos liceístas, la figura del alumno ideal está fijada por el becario, por aquel que se adhie-

25. Toda una corriente ideológica, que podríamos calificar a la vez como conservadora y republicana, hace implícitamente del heredero la figura ideal del liceo: gratuidad de la relación con los estudios y la gran cultura, distancia de la organización, alejamiento de la cultura juvenil. Pensamos en los diversos panfletos o ensayos de R. Debray, A. Finkielkraut, J.-C. Milner, J. de Romilly...

26. P. Bordieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, cit.

re seriamente a las reglas y a los valores escolares, aquel cuya buena voluntad conforta a la escuela en sus virtudes liberadoras y promocionales. Por esta razón la joven inmigrante meritoria ocupa aquí un lugar simbólico central.

Si la imagen de los herederos sigue tan presente, es porque encarna una experiencia escolar fuertemente integrada en la cual la escuela llena una función educativa esencial sin tomar a cargo, directamente, la educación de los alumnos. En esta figura ideal, los liceístas mantienen un vínculo "gratuito" con la cultura, en el cual la utilidad social de los diplomas es a la vez evidente y denegada. Esta relación aristocrática con el saber sólo se torna educativa en la medida en que es coronada por la crítica de los ritos y del instrumentalismo escolares; el heredero demuestra su apego a la gran cultura aprendida en la escuela criticando las rutinas del aprendizaje. Él sabe leer el "verdadero" mensaje cultural detrás de las presiones del aprendizaje, lo que lo convierte en un "verdadero" literato, un hombre cuya vocación se construye en y a la vez contra la escuela. La clase de filosofía fue construida durante largo tiempo sobre la realización explícita de este modelo paradójico. Por otra parte, el heredero no lleva su juventud y su cultura al liceo, sino que al contrario, transfiere la gran cultura escolar a sus gustos y a sus elecciones privadas. Las tensiones entre una cultura social y juvenil, entre una búsqueda de la utilidad social y la adhesión a una gran cultura científica y literaria, son a la vez denegadas y aniquiladas, y la escuela permite a los individuos identificarse y autonomizarse en el mismo movimiento.

En cuanto a la figura del becario, fuertemente valorada hoy a través del personaje de la buena alumna surgida de la inmigración, encarna otra forma de integración de la experiencia escolar. Convencido de la utilidad social de sus estudios, el becario manifiesta seriedad en todos los instantes, pero se adhiere también a una cultura escolar que lo arranca de sus particularidades, de la "cerrazón" de su medio. Le gusta la escuela porque a la escuela le debe todo, y la escuela lo ama porque

sigue siendo “liberadora” gracias a él. Pero para el heredero, como para el becario, las cosas funcionan solas, la relación pedagógica parece “natural” y, sobre todo, la cultura escolar es un elemento de la subjetivación de los individuos. Tiene “sentido” más allá de su utilidad. ¿Pero qué queda del becario cuando declina el valor de los diplomas, y cuando la cultura de masas le ofrece otras posibilidades culturales?

Sin duda existen hoy herederos y becarios. Pero no son la forma común de la experiencia liceísta, cuyos principios constitutivos se separan y engendran un sistema de tensiones más o menos fuertes. La formación del individuo depende de su capacidad subjetiva de administrar estas tensiones múltiples.

La primera opone la utilidad al interés intelectual. ¿Cómo aprender a vivir en dos registros que se separan? ¿Cómo trabajar y movilizarse? En gran medida, esta tensión es objetiva, tanto más fuerte cuanto que los alumnos no han elegido sus estudios, o tienen la impresión de que son de escasa rentabilidad.

La segunda tensión se entretiene entre el mundo de la cultura escolar y el de las culturas sociales mediatizadas por las culturas juveniles. ¿Cuál puede ser el sentido subjetivo del aprendizaje en función de los gustos, de los intereses y de las relaciones que organizan el mundo social y la vida juvenil. Nos encontramos frente a la distribución objetiva de las distancias y las separaciones entre la escuela y la sociedad.

La última tensión opone la autonomía juvenil a la misma organización escolar, a la dependencia que implica. Débil en los buenos alumnos jóvenes que todavía son “pequeños”, puede tornarse insoportable en los más grandes, a menudo inscritos en establecimientos poco rentables.

El liceísta se constituye como sujeto, es decir como autor de su propia educación, cuando posee la capacidad de construir su experiencia, de darle un sentido y de dominarla en función de la naturaleza de las pruebas que le son impuestas. Los que no lo logran y tienen el sentimiento de que su experiencia se les escapa, experimentan distintas formas de alienación.

Las experiencias liceístas se reparten a lo largo de una jerarquía que va de un fuerte dominio al sentimiento de alienación. Los principios organizadores de esta jerarquía pueden ser definidos de modo objetivo a través de dos tipos abstractos.

En la cúspide están los liceístas que pueden apoyarse en un fuerte sentimiento de utilidad de sus estudios, porque ellos se inscriben en un proyecto familiar, porque son rentables, porque son de momento un proyecto de vida. Estos liceístas son también capaces de apropiarse de las dimensiones esenciales de una cultura escolar, que integran a su universo de conocimientos, porque sus gustos corresponden a sus intereses. Se puede admitir perfectamente que los gustos son producidos socialmente, esto no cambia nada del caso. Al mismo tiempo, estos alumnos no perciben una gran distancia entre su vida juvenil y personal y las obligaciones escolares. Circulan cómodamente de la una a la otra y hasta logran transferir la una a la otra, utilizando ciertos elementos de la cultura de masas en el campo escolar, y al leer la cultura de masas a través de categorías escolares. Evidentemente, estos alumnos tienen grandes oportunidades de situarse en las diversas cumbres del sistema escolar, allí donde las tensiones de la experiencia son objetivamente más débiles, donde la socialización y la formación de sí se realizan en la escuela. Pero recordemos que este tipo ideal de la experiencia liceísta no corresponde nunca exactamente a figuras vividas, porque los lugares de excelencia ejercen también fuertes presiones, entre ellas la de los resultados y el miedo a fracasar.

En el otro extremo de la jerarquía, se constituye el espacio de una experiencia astillada. La utilidad de los estudios es percibida como débil. Los alumnos permanecen extraños a los fundamentos de una cultura escolar reducida a ejercicios. La vida real y la vida escolar, la cultura de masas juvenil y la cultura escolar parecen sin vínculo alguno. Por supuesto, es en lo más bajo del sistema, en los establecimientos y redes de relegación,



donde este astillamiento tiene oportunidades objetivas de aparecer. Pero no perdamos de vista que muchas formaciones profesionales están muy alejadas de esto y se acercan, al contrario, al tipo precedente: pensemos en particular en los alumnos que preparan un bachillerato profesional. El astillamiento de la experiencia liceísta puede ser interpretado en términos de alienación en la medida en que no solamente los individuos son dominados, sino también y sobre todo porque no logran constituirse como sujetos en contra de esa dominación. Son extraños a su propia experiencia escolar, sus estudios no tienen sentido autónomo, o bien estas significaciones se reducen a los estigmas y a los fracasos interiorizados. Se trata de una alienación por “extrañeza” y por “impotencia”, porque la experiencia liceísta está a la vez despojada de sentido y de posibilidades de dominio.<sup>27</sup> Aquí hay que “rehabilitar” la noción de alienación porque aunque la escuela pueda ser analizada en términos de dominación social (una escuela hecha para los grupos dominantes), sigue siendo cierto que su característica esencial es alcanzar la personalidad de los individuos y conducirlos a pensarse en sus propias categorías. La dominación es aquí más subjetiva que en cualquier otra parte, sobre todo en una sociedad meritocrática que conduce a los individuos a percibirse como autores de su vida. De todos modos, esta alienación liceísta no puede ser considerada como una experiencia total, porque los alumnos tienen la capacidad de resistir despegándose de sus identificaciones escolares. Unos se retiran, aseguran el mínimo de participación ritual, “hacen como” si fueran alumnos y viven en un tiempo escolar suspendido. Otros movilizan a la comunidad juvenil en contra de la escuela y el desprecio que ella instila a sus ojos. Rechazan la escuela, entran en conflicto con ella

27. El sentimiento de extrañeza se inscribe en la filiación de G. Simmel, *La Tragédie de la culture*, París, Petite Bibliothèque Rivages, 1988. El individuo no reconoce su experiencia privada en la cultura objetiva, y se siente extraño a sí mismo. El sentimiento de impotencia procede, por su parte, de una tradición más netamente crítica: el individuo interioriza su dominación y la percibe como natural y merecida; es la adhesión al estigma. Sobre las tentativas de una concepción empírica de la alienación, véase M. Seeman, “The Meaning of Alienation”, en *American Sociological Review*, XXVI, 1961.

y, no pudiendo constituirse como actores en el liceo, se esfuerzan en llegar poniéndose en contra, oponiendo las categorías del honor a las de los juicios escolares.

\*

La forma general de la experiencia liceísta se modula y se define de modo diferente, en función de los contextos y de los recorridos escolares. El retrato que acabamos de trazar no es sino un primer boceto. En efecto, cuanto más las lógicas del liceo se separan y se distinguen, menos se acerca a un rol la experiencia liceísta y más se define por el trabajo de los actores, por su esfuerzo en dominar su experiencia. La socialización cede entonces el paso a un trabajo de subjetivación más neto, donde no es posible seguir todos los meandros, pero es posible intentar acercarse.

Es necesario sin embargo subrayar que está socialmente definida la naturaleza de las pruebas y las apuestas en las cuales se lleva a cabo este trabajo de los actores sobre ellos mismos. Cuanto más ubicados están los liceístas en la cúspide del sistema, más se definen por su lógica interna. Y cuanto más abajo están, más se los define por las relaciones del sistema con su entorno cultural y social. Esto es lo que da esta forma tan particular a los movimientos liceístas aparecidos en Francia después de mediados de los ochenta. Se trata de movilizaciones que responden a una amenaza o al sentimiento de una amenaza, que pesa sobre el orden de los diplomas y prohíbe el derecho de los alumnos de permanecer en el sistema. Pero son movilizaciones sin crítica al sistema. No cuestionan ni la cultura ni la forma escolar, reaccionan más a una anticipación del desempleo que a una experiencia escolar propiamente dicha. Los alumnos situados en los establecimientos generales y técnicos menos prestigiosos, defienden su posición por miedo a fracasar todavía, mientras que los alumnos en formación de elite

—que se constituía en *intelligentsia* proveyendo las armas de la ideología izquierdista de la primera mitad de los años setenta— ya no está implicada y ya no es una *intelligentsia*. De este modo los movimientos de los liceístas son más explosiones que movimientos, y los alumnos aparecen a la vez movilizados y poco críticos. Todo pasa como si estuvieran inquietos por su futuro y poco implicados en su misma vida escolar.

## Figuras liceístas

La escuela no sólo fabrica actores sociales, también participa en la formación de sujetos capaces de construir su propia experiencia. Aquí reside la paradoja de la socialización, que es también una subjetivación puesto que el actor no se reduce a la suma de sus aprendizajes sociales. Evidentemente, este trabajo de subjetivación depende de las condiciones sociales, de los diferentes recursos de que disponen los individuos y de las tensiones constitutivas de su experiencia. En una experiencia perfectamente integrada, la subjetivación sólo sería la prolongación de la socialización, no exigiendo sino un débil trabajo del actor sobre sí mismo: le bastaría con ser su rol. Ahora bien, cuando la experiencia social dispersa al rol, la subjetivación desborda a la sola socialización.<sup>1</sup>

Debemos ir ahora más allá de la simple descripción de las experiencias escolares, para captar este trabajo de los actores. Esto supone interpretar bien la naturaleza de este trabajo, y romper con la ilusión engendrada por todo relato sobre sí, ilusión de una unidad discursiva en la cual, pese a las “rupturas” y las tensiones, el individuo tiene siempre la impresión de ser el mismo; es él quien ha vivido su vida.<sup>2</sup> Aquí la unidad no es introspectiva, está dada por el grado de integración subjetiva de la experiencia, no es un puro trabajo de reflexión sino la recomposición *práctica* de una situación. Y puesto que se trata de

1. El “interior” y el “exterior” se separan. En el notable estudio sobre la formación de la individualidad en Occidente, K. Weintraub distingue el individualismo (la relación del individuo con la sociedad modelada por la imagen histórica del sujeto) y la individualidad (la forma del Yo que el individuo busca en su interior). La confusión de las relaciones sociales entremezcla estas dos dimensiones en el seno de la noción de individualización. (K. Weintraub, *The Value of the Individual*, Chicago, The University of Chicago Press, 1978.)

2. P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, París, Seuil, 1986.

experiencias escolares, conviene situar esta subjetivación en la relación que mantiene en la escuela, lo que no podría agotar todas sus dimensiones. Hemos distinguido cuatro grandes figuras en la subjetivación liceísta. La primera concierne a los alumnos que operan este trabajo sobre ellos mismos, en el dominio de las categorías escolares; la subjetivación prolonga la socialización, un poco a la manera en que la *paideia* describía al proceso. En lo opuesto, la segunda figura designa a los alumnos “alienados”, aquellos que no logran operar este trabajo, quedando presos en las categorías escolares. La tercera figura es la de los liceístas que se forman junto a la escuela propiamente dicha, sea mediante “pequeños trabajos”, sea a través de una ciudadanía liceísta. En fin, ciertos alumnos se subjetivizan en contra de la escuela. Aunque todas estas figuras estén socialmente situadas, conciernen a individuos encontrados en grupos constituidos en tres establecimientos: un liceo polivalente, un liceo técnico y un liceo profesional. Las figuras aquí descritas no pretenden rendir cuentas de todos los modos de subjetivación escolar posibles. No son ni tipos puros ni casos aleatorios, sino figuras ejemplificativas.

## La subjetivación liceísta

*En los estudios* <sup>3</sup>

La figura tradicional de la individuación escolar, la del heredero, se definía por una especie de distanciamiento de sí en la experiencia escolar, en tanto el alumno estaba preso en una continuidad cultural, escolar y social. En adelante, la experiencia de individuación escolar de los liceístas es de otra naturaleza.

3. Hemos encontrado este tipo de alumnos entre los liceístas en terminal S de un liceo polivalente de Burdeos.

za. Por una parte, la distancia entre la cultura juvenil y el mundo de los estudios es más grande, pese a la carga de las “inversiones” escolares. Por otra parte, el éxito escolar ya no es evidente: a la soltura del heredero sucede la valoración, práctica y declarada, del trabajo cotidiano. El juego del éxito natural es percibido como un *bluff* y los alumnos saben que no se nace “liceísta”, sino que uno deviene liceiستا.<sup>4</sup> Para constituirse como sujeto escolar, se trata de afrontar obligaciones y de jerarquizarlas. En primerísimo lugar, hay que organizar su vida y, de una manera o de otra, estar dispuestos a sacrificar ocios a la escolaridad.

Estos liceiستas intentan acercar su integración social a su vida escolar. El recurso a la construcción de amistades imbricadas en el universo escolar, evita la separación radical entre los amigos y las relaciones de liceo. Se trata de apuntar a la más fuerte imbricación de los dos universos: las amistades se hacen y se deshacen, con mucho, en función de las camaraderías de clase. “La clase desempeña un gran papel. A menudo se eligen en clase los amigos que uno tiene, es raro conocer alguno que no esté en la misma clase que nosotros.” En las fiestas más codiciadas se encuentran los amigos del liceo. “Es cierto, nos divertimos mucho en las fiestas del liceo, donde se conoce todo el mundo.” Las elecciones amistosas trazan la primera distinción entre los alumnos que se individualizan a través de los estudios y los otros. Los primeros no buscan demasiado la construcción de una singularidad juvenil en vestimentas contra la escuela. Los placeres o los gustos personales se inscriben, al menos en parte, en la prolongación de la escuela: uno de ellos ama la informática, otro los informes sobre oceanografía, o aun los libros de vulgarización científica... Estos alumnos no conciben un recorrido individual fuera de la escuela. No hay salvación fuera de ella. No quieren, como los chicos y como los “buenos” colegiales, ganar en todos los frentes al mismo tiempo. Realizan

4. En realidad, estos liceiستas deben aprender su “oficio de alumno” a través de una afiliación que les permita convertirse en “miembros” del liceo, a fin de vivir como “evidente” y como “funcional” el conjunto de rutinas de la vida escolar. Para estas nociones, véase A. Coulon, *Ethnométhodologie et Éducation*, cit.

inversiones extraescolares a fin de mejorar sus calificaciones escolares.

A diferencia de los herederos, estos liceístas deben construir “racionalmente” esta continuidad cultural entre la vida personal y los proyectos escolares. Deben lograr una jerarquización clara y estricta de sus objetivos. “Miro hacia fuera, pero si tengo que elegir la escolaridad está ante todo.” “El año pasado yo hacía danza y nada mal, pero este año tuve que parar. No podía más.” Y todavía, de modo más extremo: “Quizá valga la pena sacrificar dos años de tu vida para ser cuarenta o cuarenta y cinco años feliz”. Estos alumnos no hacen verdaderamente “duelo” sobre su universo juvenil; se esfuerzan en combinar en la mayor complementariedad los diferentes dominios de su experiencia. El grado de manejo, gracias a la jerarquía de las elecciones, puede aparecer muy grande. “Si quisiera consagrarme a la música, dado lo que la escolaridad me demanda... no, sacrificaría en ningún caso la biología o la historia por la música... Bueno, el rugby también es mi pasión. Y bien, sacrifico el rugby a las matemáticas, no a la historia y el resto”. Por cierto, las situaciones pueden variar, pero la elección sería demasiado desgarradora si no hubiera, en la base de este tipo de elección, a la vez un “interés” escolar y una “ambición” social. Estos alumnos rechazan con fastidio el discurso de un profesor que defiende la imagen de una escolaridad basada sólo en el talento, no sacrificando nada a la escuela y asegurando un éxito excepcional. Rechazan el discurso del don.

Menos raramente de lo que se cree, a veces los liceístas manifiestan intereses intelectuales. El gusto por una disciplina no es solamente el discurso estereotipado asociado a la confirmación de su propia valoración individual, simulando que les gustan las disciplinas en las cuales triunfan. Sus estudios tienen un “sentido”. Cualquiera que sea la carga, su trabajo está guiado, según sus propios ojos, por un interés intelectual, léase por una “vocación”. “Me apasionan las matemáticas.” “Yo tengo una pasión con relación al oficio que quiero realizar

más adelante, y eso me comunica con mis estudios.” El buen docente transmite un saber, pero también un “entusiasmo”. El silencio no basta, como sucede tan a menudo en el liceo, para servir de elogio. Y los testimonios pueden ser “románticos”. “Es importante que él domine su materia... El profe de historia que puede dar su curso así, sin apuntes, y que se sabe las fechas así, y las anécdotas... Sus cursos son divertidos, con proyecciones... Y no nos recita... Pero es impresionante, todo sin ninguna hoja de papel. Entonces, cuando uno sale, se lo sabe todo. ¡Lo sabe!” Está claro que la admiración intelectual remite aquí, muy directamente, a un interés intelectual: como en la eterna novela escolar, es la admiración al profesor lo que comanda el despertar intelectual. No obstante, si el interés queda muy subordinado a la persona del docente, basta con un cambio de profesor para que la pasión se convierta en aburrimiento. La pareja pedagógica no ha engendrado el triángulo del saber. Pero el sentido de los estudios es muy otro cuando esta apropiación se torna “orgánica”, cuando el interés intelectual se autonomiza en la medida en que está fuertemente imbricado con un proyecto personal. Entonces, pero solamente entonces, es en nombre del saber que uno se despega de los saberes escolares. “Me gusta mucho leer libros de física. Justamente por eso los cursos me decepcionaron un poco. Siempre tenemos este aprendizaje un poco ingrato: son aburridos los cursos de física, hasta en terminal S. De hecho, cuando nos llevamos para el rato de ocio un libro de física, y después escuchamos sobre el descubrimiento de tal o cual y uno ve... no sé, no es lo mismo. Siempre tuve la imagen de la física...”

Para aquellos que han hecho de la escuela y del saber los útiles de una subjetivación, los desacuerdos *escolares* con los docentes son posibles. En estos alumnos, las críticas a la organización escolar son precisas. Pueden discutir las demandas excesivas de trabajo, acusar a la mala organización de los ritmos escolares, pueden quejarse de programas demasiado cargados... y nunca terminados. Pueden entablar discusiones precisas sobre



ejercicios escolares y modalidades de evaluación, o también hablar con los profesores invitados a los grupos del lugar del dominio técnico en los deberes escolares, y de la expresión de las ideas personales. Como estos alumnos se comprometen fuertemente con sus trabajos, como se perciben en tanto que sujetos, quieren medir lo que les concierne verdaderamente en el juicio de los profesores, más allá de las evaluaciones de forma. Son verdaderos liceístas en la medida en que se reconocen en sus obras escolares. Su historia escolar a veces hasta es contada como una larga aventura de formación del espíritu. “Cuando se está en sexto, no se es apto para juzgar el programa de sexto. Pero cuando uno está en el último año, se da cuenta de que hay una evolución... En la enseñanza general, todo es teórico y quizás en dos años ya no me acuerde del francés, pero pienso que seguramente sirve para estructurar nuestro espíritu. La formación viene después.” El individuo es capaz de contar él mismo su propia vida como la historia de una carrera, en la cual la adquisición del saber va a la par con la construcción de un futuro personal y de una personalidad. En cierta medida, estos alumnos forman un embrión de *intelligentsia*, que se adhiere a los valores del conocimiento y del saber, están en condiciones de revertirlos contra una escuela que nunca está, a sus ojos, a la altura de su tarea.

El interés intelectual se prolonga casi “naturalmente” en un proyecto profesional. No hay ruptura entre los gustos y la utilidad de los estudios.<sup>5</sup> La imbricación de ambos es el aval de una subjetivación escolar. Para lograrla hace falta, por supuesto, una fuerte interiorización del esfuerzo escolar, o del esfuerzo simplemente. “Mis padres me dijeron siempre que yo trabajaba para mí, que yo debía hacer las elecciones.” Actitud corriente de los padres, pero que aquí no engendra un sentimiento de angustia. Los proyectos prolongan la trayectoria

5. Existe también un equivalente de esta individuación escolar en los liceístas de LEP, en forma de subjetivación por el oficio. El proceso es al menos inverso. Para los alumnos de enseñanza general, el éxito escolar se prolonga en un proyecto profesional, para los liceístas del LEP la vinculación con el oficio se acompaña de una revalorización de las materias escolares.

escolar. La búsqueda de informaciones apuntala la estrategia, no fija las elecciones. Esta chica en terminal S quiere ser oceanógrafa, y consulta a los consejeros de orientación: “Cuando uno sabe exactamente lo que quiere hacer, lo saben por medio de la orientación. Yo tengo un proyecto de futuro, me informé mucho, sé exactamente lo que es”. Estos alumnos se apoyan en un fuerte sentimiento de dominio de su existencia y, para ellos, “el alumno tiene la mayor parte de la responsabilidad en lo que le pasa”. La “vocación” intelectual acompaña entonces a una “ambición” social. “Esta idea de clase media es con todo bastante frustrante. Bueno, cuando uno está en un liceo medio quizá... pero esto no impide tener ambiciones y querer subir. Espero no seguir siendo clase media toda mi vida. Si estuviera en el liceo para quedarme en la clase media sería bastante grave, con todo. Estar en el liceo Neruda no impide que uno espere subir muy alto en la jerarquía social.”<sup>6</sup>

Esta forma de subjetivación, en y por la escuela, es sin duda más frecuente en los buenos alumnos de los buenos establecimientos. Pero hay que cuidarse de establecer una superposición demasiado mecánica entre el éxito y el dominio de la experiencia. En efecto, para numerosos alumnos, el éxito escolar permite diferir, en la holgura, la construcción de una subjetivación. A veces el éxito escolar hasta permite hacer la economía de todo proyecto personal. A veces el buen alumno no construye forzosamente jerarquías entre los diferentes campos de su experiencia; a veces suprime su vida juvenil. El buen alumno no construye forzosamente un proyecto de futuro en continuidad con sus estudios; suele suceder que se limite a cumplir el destino que las instituciones y su familia le trazan. La subjetivación liceísta depende de la capacidad para combinar las dos figuras del individuo.

6. El liceo Neruda es un establecimiento reciente situado en un suburbio popular; acoge a las capas más favorecidas. No es uno de los establecimientos famosos por su aglomeración.

El sujeto que se constituye en la escuela moviliza un cierto número de métodos y de técnicas, sociales y personales, destinados a producir una personalidad autónoma, alejada de todo modelo normativo de "humanidad". Una de las inflexiones mayores de la educación se ubica en este nivel. La escuela no está animada por un "modelo de hombre", lo que fue históricamente la clave de las humanidades y de la *paideia*; la capacidad de educar al hombre a fin de transmitirle su forma verdadera, su naturaleza humana auténtica más allá de las variaciones históricas.<sup>7</sup> En la base de una civilización se pudo decir que había un modelo de hombre, un ideal hacia el cual tendían los educadores, los artistas, los filósofos, más allá de las desigualdades de condición. Un ideal que operaba en la realidad como una pirámide: todos debían parecersele, pero cada uno de manera limitada. Estos modelos cambian según las sociedades y los momentos históricos. Aquí se valoran el orgullo o la moralidad cortés, allá los valores guerreros, más allá una mezcla de los tres. Otras veces es el dominio de uno mismo lo que se preconiza como ideal, o a la inversa, la expresión auténtica de sí, o, por supuesto, la eficacia disciplinada por una cultura que fija una imagen del sujeto, una definición de la creatividad y de la realización humanas.

Aceptando la idea de que no hay sujeto individual sin figuras sociales de la subjetividad, hay que tener en cuenta la ausencia de un modelo sustantivo y central de humanidad. En su lugar, pero sin el mismo rol, se despliega un individualismo "vacío", cada vez más consciente y reflexivo en sus técnicas y competencias individuales, y cada vez menos seguro de sus ideales. Esta ausencia de ideal "pleno" viene de la coexistencia de dos concepciones del individuo. Una está basada en los resultados, la capacidad de dominio del entorno, una racionalidad que pone de acuerdo a los medios con los fines. La otra se

7. Véase W. Jaeger, *Paideia*, París, Gallimard, 1964.

funda en la expresión, el deseo de realizar su “autenticidad”, una razón “humanitaria” comprometida en un vínculo comprensivo hacia otro y expresivo hacia sí mismo. El individuo moderno está obligado a la gestión de estos dos universos. A veces, ambos individualismos han sido concebidos como rivales, en una racionalidad instrumental proveniente de la oposición a una inquietud de liberación.<sup>8</sup> Pero está claro que ahora los dos principios marchan juntos, y que el sujeto individual emerge de la tensión entre la racionalización y la expresividad, aunque él sepa que no hay acuerdo preestablecido entre las capacidades instrumentales y la preocupación por sí.<sup>9</sup> El individuo no se conforma a un modelo cultural, sino que se concibe como un lugar hueco: no se construye ni por la interiorización de una *paideia* ni por la sola identificación con roles, sino simplemente por un agenciamiento circunscrito y personalizado, a través del cual se esfuerza por mantener junto lo que teóricamente se opone. La tensión va mucho más allá de un puro dilema psicológico: engendra una distancia de uno a sí mismo. “Yo me veo de una manera, y tengo la impresión de que la gente me ve de una manera totalmente diferente”, dice un alumno. El individuo moderno no es sino lo que él hace de esta separación.

Los liceístas hacen el descubrimiento práctico, en el seno de establecimientos muy diversos y a través de recursos sociales muy desiguales, de dicha tensión elemental. Para resolverla, acuden a su “responsabilidad”, único principio que permite administrar el desarreglo moral producido por la separación entre los dos individualismos. La integración de los principios no está asegurada por un modelo cultural coherente y unitario, debe ser establecida por cada actor en un “diálogo interior”. La indeterminación caracteriza entonces fuertemente este proceso, y la única certeza que parece apoderarse de los liceístas es aque-

8. Véase especialmente a este respecto los trabajos de H. Marcuse a fines de los años sesenta y principios de los setenta, *La Fin de l'utopie*, París, Seuil, 1968; *Vers la libération*, París, Éd. de Minuit, 1969, y *Contra-révolution et Révolte*, París, Seuil, 1972.

9. A. Touraine, *Critique de la modernité*, cit.

lla, muy limitada y modesta, que señala que en el fondo es de cada uno de nosotros donde hay que buscar la verdad de su propio recorrido. Los liceístas definen su esfuerzo personal como el medio de evitar los grandes males y los peligros que los amenazan. En este caso, es la victoria unilateral de un principio sobre el otro, cuando se separan totalmente las preocupaciones y los objetivos de la experiencia; sea que la exigencia de la autenticidad se rinda ante la necesidad de los resultados, sea que la preocupación por sí devenga en narcisismo. En un caso, los resultados invaden la vida, toda la vida; el “bachillerato primero” se convierte en “el bachillerato, nada más que el bachillerato”. La vida personal no es sino un recurso para organizar e invertir. Excesiva, rara, esta figura es desagradable para muchos liceístas: está haciéndose en aquellos que creen tener sólo un valor en la vida y conocer el precio de todas las demás cosas. En las palabras de los liceístas, representa a aquel que olvida lo que es porque cree ser lo que es: un alumno. Los liceístas no reprueban solamente a los “tragones” y a los “bufones”; también “tienen lástima” de los que se reducen a no ser otra cosa que sus resultados, y con los cuales “ni siquiera se puede hablar”. Por otra parte, la preocupación por la autenticidad se convierte en exhibición de intimidad; todo es juzgado, comprendido y subordinado a su propia persona. Así se puede, en ciertos casos y siendo una figura emblemática de este individualismo expresivo, no abandonar la idea de la carrera escolar, pero ella es ante todo percibida como una suerte de hazaña: las metáforas deportivas dan muy bien cuenta de este estado de ánimo.<sup>10</sup>

Los liceístas rechazan con más determinación aún el peligro de la irresolución, y desestiman la incapacidad de los individuos para implicarse verdaderamente en el mundo pero también con los demás. Para los liceístas, esta actitud no es sino una prolongación de la moratoria subjetiva de la adolescencia que ahora juzgan falsos. Lo que en el colegio era un rasgo de auten-

10. A. Ehrenberg, *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

ticidad, en el liceo se convierte en una manera de traicionarse a sí mismo y traicionar a los demás, una cobardía. Ésta es la falta esencial para los liceístas cuya experiencia, animada por la idea de proyecto, implica comprometerse en su propia vida y superar la tensión entre los dos individualismos. Se podrían expresar estas tensiones de diferentes maneras pero, para situarlas en el recorrido que hemos seguido hasta aquí, digamos que el liceísta está animado por dos grandes inquietudes. En el dominio escolar propiamente dicho, la afirmación de un proyecto escolar exige un manejo creciente de las estrategias escolares. En el dominio de la vida personal está la búsqueda de las relaciones plenas, donde la subjetividad pueda expresarse libremente y sin miedo. Los dos procesos van en direcciones inversas: por un lado se trata de subordinar la subjetividad a la objetividad del mundo; por otro lado está, a veces más en lo imaginario que en la realidad, la llamada lacerante, bajo la forma de autenticidad ante sí y ante los otros, del valor de la subjetividad.

Sería un error creer que el embrollo de estos dos modelos dé nacimiento a un nuevo ideal o a una figura del “justo medio”. Engendra una serie fuertemente diferenciada de disposiciones prácticas, en las cuales el individuo compensa la ausencia de un “modelo de hombre” con dosis crecientes de reflexión personal.<sup>11</sup> La definición social del sujeto no es otra cosa que la voluntad de construir experiencias donde armonizan intereses individuales bien comprendidos con principios morales bien temperados. Los liceístas, más allá de la muy grande diversidad de recorridos y de recursos, son así, lo más a menudo, individuos razonables. Acabamos de verlo en lo que concierne a su subjetivación escolar, pero el hecho es igualmente conmovedor en lo que concierne a los colegiales.<sup>12</sup> La vida amorosa en el liceo está tomada entre las tenazas de los dos individualismos.

11. Véanse los estudios de A. Giddens, sobre todo *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press, 1991.

12. Véase el dossier del *Monde de l'éducation*, “Sexe, amour et lycée”, mayo de 1992, págs.34-39. Según un sondeo de opinión, lo más importante son los estudios y lo más grave no tener amigos.

Los liceístas aprenden la alternancia armoniosa entre el discurso de la pasión y la toma en cuenta de los intereses. El amor existe, por cierto, pero ya no es el amor “desmesurado” de los colegiales, sin ser aún el amor comprometido, a veces ya para toda la vida, de dos estudiantes. El amor se descubre razonable. Los ejemplos abundan. Tomemos dos. El primero en el que el obstáculo, lejos de poner al amor en un despiste obsesivo, disuelve a la pareja con toda serenidad: “Tratamos, pero no anda muy bien, entonces paramos. Salí con una chica magrebí y su padre no quería que ella saliera con franceses. Era una prisión, ni siquiera podíamos hablar por teléfono. Si yo quería hacerlo tenía que llamar mi hermana y hacerse pasar por una amiga... No aguanté. Tuvimos una discusión y paramos, era mucho mejor así para los dos. No sirve de nada intentar una relación así, no se empieza bien”. El segundo, en el que la necesidad de compañía tiene el lugar de la expresión amorosa. “Mis padres nunca están en casa. Siempre estoy sola, por eso, estoy harta... Mi compañero viene siempre, sigo sola, él me hace compañía.” Confesión demasiado cruda, al punto que alguien observará: “Podrías tener un perro...”. Los mismos principios están en los recorridos escolares y en la vida personal: un minucioso dominio de sus inversiones. Nunca hay que hacer demasiado, y nunca demasiado rápido. Los compromisos definitivos son para más tarde, y además para aquellos que ya están “listos”, aquellos para los cuales la vida “se restringe a vivir en pareja. Ya no salen, no se divierten, no tienen nada. A mí me parece que se jodieron la adolescencia. No hicieron nada, no aprovecharon”. La experiencia liceísta queda prisionera en este vals escondido por la voluntad de hacer inversiones bien manejadas, realizando al mismo tiempo implicaciones auténticas. Se trata, ni más ni menos, de una versión escolar y juvenil de los conflictos culturales de nuestra sociedad. •

La subjetivación liceísta, la que se desarrolla en el liceo, es sólo una figura particular de esta dualidad. Pero en lugar de separar las dos figuras del individuo, las acomoda alrededor de una relación integrada al saber, mezclando las pasiones y los

intereses. No es ni la plena vocación ni el puro cálculo, sino una combinación de ambos en la relación con el saber, que organiza la figura más manejada de la subjetivación liceísta. Esto no es patrimonio solamente de los muy buenos alumnos, ni el único modo de subjetivación posible.

## La alienación liceísta

Muchos liceístas no alcanzan a percibirse como sujetos de su experiencia escolar. No solamente no la controlan, tampoco tienen el sentimiento de que ella los destruye, sin que puedan escapar. Están entonces alienados según tres grandes modalidades: el sentimiento de invalidación ligado al fracaso, el sentimiento de impotencia engendrado por la ausencia de proyectos, la impresión de absurdo surgida del “vacío” de la cultura escolar. Aunque estas diversas dimensiones convergen a menudo en los mismos individuos, deben ser distinguidas en la medida en que sus procesos son diferentes.

### *La interiorización de las categorías del fracaso*

El fracaso escolar no es el simple fallo de una empresa y de un proyecto, es un veredicto que exige una reorganización de la percepción de sí.<sup>13</sup> Humillado, el liceísta puede encontrarse en la imposibilidad de “desprenderse” del juicio escolar.<sup>14</sup> Por supuesto, el fracaso es vivido en el seno de una condición común identificada con el establecimiento, que marca profun-

13. Para una visión institucional de esta noción, véase E. Plaisance, “Échec et réussite à l'école: l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation”, en *Psychologie française*, núm. 34-4, 1989.

14. Los efectos interaccionales están lejos de ser desdeñables al respecto. Para una reflexión de conjunto sobre estos diferenciales interactivos, véase E. Goffman, “Microsociologie et histoire”, en Ph. Fritsch, *Le Sens de l'ordinaire*, París, edición del CNRS, 1983.



damente la percepción de sí. “De todos modos en general, para la gente, la G es el resumidero, el estercolero.” “Ya en el colegio, los alumnos que están en tercero 6 o 7, cara a cara con los que están en tercero 1, que dan alemán... son mierda.” La diversificación de establecimientos opera siempre como clasificación en el seno de un sistema comandado por un modelo de excelencia único. “Cuando dices que estás en G, te preguntan: ¿antes estabas en ciencias y no te fue bien, por eso te pusieron en G?” La obsesión por la calificación, tan presente en el universo escolar, atraviesa todas las secuencias de la vida cotidiana liceísta. El docente tranquiliza a los alumnos confrontados con dificultades ante un problema de matemáticas, diciéndoles que “si les hubieran dado el mismo problema a los de literatura, habrían tardado tres horas más que nosotros porque no son tan inteligentes”. Otras veces, la clase entera es alcanzada por el desprecio docente. “Tuvimos un profe que recientemente nos dijo que sería mejor si fuéramos a juntar hojas fuera.”

Pero el fracaso escolar es personal y rompe los grupos de pares. “Mis compañeros de segundo se fueron a la G, yo a la S, ya casi no los veo. De vez en cuando me cruzo con ellos y no les doy ni los buenos días”. Poco importan los recorridos compartidos, las dificultades idénticas, la desesperación común... El fracaso escolar genera muy raramente identificaciones comunes sólidas. Al contrario, cuanto más se parecen al suyo los recorridos de otros, más puede instalarse el sentimiento de pérdida de confianza. La interiorización del fracaso escolar se opera progresivamente hasta una aceleración donde engloba al sujeto. La experiencia del fracaso es más –y otra cosa– que la suma de una serie de contrariedades escolares. Uno se descubre fracasando. Esto es particularmente flagrante en los alumnos que han visto declinar su “rango” escolar en la clase de segundo.<sup>15</sup> La experiencia nueva alimenta, a menudo más allá de las verdaderas calificaciones escolares en el colegio, relatos más o

15. Véase S. Broccolichi, “Un paradis perdu”, en P. Bordieu, *La misère du monde*, París, Seuil, 1993.

menos encantados del pasado escolar, como una manera a la vez de oponerse a un veredicto escolar y de “excusarse” por su inconveniencia. La ruptura de trayectoria está compensada por el esfuerzo de continuidad narrativa: lo que más me impresiona, entre esos alumnos, es su deseo de apropiarse hasta el límite de todo lo que les sucede. Pero por eso mismo se da el fracaso como acontecimiento mayor. Toda la historia del individuo parece cortada en dos por un fracaso al cual se le buscan explicaciones, y nadie cesará de buscar.<sup>16</sup> Algunos describen accidentes y errores de apreciación o de orientación: “No les tengo rencor por hacerme pasar a segundo, porque debía repetir mi tercero, era lógico”. “El profe de matemáticas tenía un nivel mucho más alto que el del colegio, no sé, en sus cursos yo no entendía nada. Verdaderamente nada.” Pero a medida que el fracaso se vuelve trivial, el liceísta endosa la responsabilidad. Como aquel alumno que “bueno en matemáticas” en el colegio, repite su primero S. “Quizá me dejé estar demasiado pronto, quizá no trabajé bastante...” En todos los casos, el fracaso termina por invadir la totalidad de la vida del liceísta. Se descubre diferente de los demás, siempre bajo su mirada, a veces hasta transparente ante la institución. “Había un expediente y en él ellos podían saber toda mi vida, sin que yo conozca la de ellos. Es muy pesado...” El fracaso se convierte en estigma. “En el patio todo el mundo se mira, uno atraviesa el patio y hay doscientas personas mirándote... Es atroz, la gente se pega a la pared a todo lo largo, y no hay nadie en el medio.” “Hay veces en que uno tiene ganas de estar solo, y cuando apenas llega, por la mañana... uno se dice esto no es posible, no tengo ganas de ir.”

El repetir curso señala a los ojos de todos lo que ya se sabía: uno no es como los demás. “Esta separación... Uno está todo el tiempo con ellos, y cuando repite, uno está detrás”. La repiten-

16. Los interaccionistas se han inclinado a menudo sobre esos “accidentes” biográficos, esos momentos en que el actor no puede percibirse como “antes” aunque intente darse una coherencia verosímil. Véase la noción de “adaptaciones secundarias” en Goffman y los estudios de A. Strauss, *Miroirs et Masques*, París, Métailié, 1992.

cia hace visible una fractura.<sup>17</sup> En adelante, se lleva en sí una experiencia que separa y aísla. Se sabe que uno no es como los demás, y hasta se prohíbe a otros alumnos comprender esa herida. “Tú saliste bien, no sabes lo que es esto... Cuando repites tienes una especie de vergüenza; se lo tienes que decir a tu abuela y ella lo toma a mal, tienes menos regalos en Navidad... Eso es repetir. Te amargas, pierdes a tus compañeros, se van, el año que viene se gradúan, se van, no los ves más y sigues aún en el liceo... ¡Eso es repetir!” El sentimiento de vergüenza es reforzado por una culpabilidad profunda, tanto más intensa cuando los padres dejan a los liceístas la responsabilidad absoluta de su recorrido. “Mis padres siempre me dijeron: haz lo que quieras, trabaja por ti, es tu futuro, eres tú quien lo ve. Y justamente porque me dicen eso, yo me digo que tengo que lograrlo.” Las inquietudes ante el futuro se conjugan con el sentimiento de fracaso y terminan por engendrar una obsesión. “Hay momentos en que uno tiene ganas de divertirse y entonces se divierte, después, cuando vuelve a casa, uno se dice: jamás debiste divertirte. Te imaginas el tiempo que has perdido, el tiempo en el que hubieras podido trabajar... Hay momentos así...”

La recuperación de la autoestima exige una revancha sobre la escuela, el futuro exige el “duelo” del fracaso escolar. Sucede que esas conversiones a veces se realizan, como lo veremos, en detrimento de la escuela, fuera de la escuela. La subjetivación se define entonces de modo paralelo a la vida escolar: crecer es tener un trabajo, renunciar a la escuela, despegarse de ella. Pero a menudo la renuncia escolar no es posible y el problema es saber dónde encontrar la fuerza para superar el fracaso que la escuela inscribe en uno, pero permaneciendo *en* la escuela.

17. La elevación de las oportunidades de acceso al liceo ha engendrado un alargamiento de los recorridos escolares, y una recrudescencia al menos momentánea de las repeticiones de curso, convirtiéndose la edad –menos que en un pasado todavía reciente–, en una fuente de eliminación de alumnos con “retraso”. En 1992, el porcentaje de liceístas en la edad teórica es de sólo el 33,4% en último curso. Para una perspectiva diacrónica de estas evoluciones, véase G. Langouët, *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, cit. Por otra parte, la tasa global de éxito en el bachillerato, siempre en 1992, es del 71,8 %.

Conversión difícil porque el fracaso llama a la interiorización de las categorías escolares. Hay que apropiarse de un “destino” social y escolar como historia personal. El individuo se dota de un yo unificado por una historia contada en primera persona, cuando se opera el pasaje de una individualidad abierta a las miradas de otro, a una individualidad cerrada, autocentrada y trabajando sobre sí a partir de veredictos escolares. Ante el fracaso, se terminará por asumir la responsabilidad total de su desgracia. “Todo está basado en el trabajo. Si trabajé bien es cosa mía, si no trabajé bien también es cosa mía. Al fin de cuentas los profes siempre nos hacen entender que todo es por culpa nuestra.” Al final, la imagen de sí se disocializa radicalmente, al punto de rechazar toda responsabilidad que no sea la propia. “Los profes nos orientan en relación con nuestras notas. Es evidente que si uno tuvo 2 de promedio en francés todo el año... no pasará a la A. Al fin y al cabo somos nosotros mismos los que nos dirigimos con nuestras notas.” “Hay que ser realistas. Cuando uno ve que algunos alumnos tienen notas altas y uno las tiene bajas... dice bueno, qué se le va a hacer... Y con todo hay superdotados en todas las clases, hay que ver las cosas de frente...” Pero cuanto más se asumen responsabilidades, más se encierran en sí mismos. “Yo, particularmente, siempre tuve la impresión de que conmigo no funcionaba.” “Uno se cuestiona, a veces me pregunto si está bien asistir, si tengo el nivel.” El recurso a la “farsa” colegial no es posible. “Cuando uno saca verdaderamente una mala nota y los otros salieron bien, es difícil farsear”, tanto más cuanto que “los otros están ahí para recordártelo también. Hay una pequeña competencia. Si uno saca una mala nota, no anda jactándose por ahí”.

Un solo auxilio parece todavía disponible, limitado y lleno de ambigüedad: el fracaso no concierne a la persona y sólo designa su trabajo. Este argumento es desplegado por los liceístas cuando cuenta, aparentemente, con el acuerdo de los docentes; es una convención general que el trabajo es el equivalente universal de las calificaciones. En efecto, en un sistema competitivo democrático, importa que los juicios que fundan

las desigualdades no cuestionen la igualdad fundamental de las personas y de sus talentos. En la competencia, las desigualdades dependen entonces del trabajo libremente comprometido, y no de las cualidades de la persona. El fracaso no sería así una fatalidad personal, sino el resultado de una falta de trabajo o de malas técnicas de trabajo. “Si uno quiere, puede.” El *credo* de los alumnos se resume en dos afirmaciones: “Poco dotado, sí. Tonto, no”. “Creo que nadie es tonto. No trabajan bastante.” Buenos o malos alumnos, docentes, padres y jefes de establecimientos, todo el mundo sostiene esta aserción, sin creer siempre en ella. Es la convención esencial de un sistema meritocrático que preserva a las personas y, al dejarlas solas frente a su fracaso, se preserva también.<sup>18</sup>

Sin embargo, para el liceísta fracasado, sólo se trata de un pobre consuelo. Puede salvar la cara, pero la aserción está lejos de calmar sus dudas. Después de haber hecho la experiencia íntima de que un plus de trabajo no es ni directa ni inmediatamente eficaz, los liceístas pueden cumplir con la norma deteniendo todo trabajo con el fin de preservarse. Se vuelve sobre el propio relato a fin de explicar el fracaso por la falta de trabajo. “De pronto tuve la impresión de que trabajaba bastante, pero ahora que lo pienso no, no era bastante.” De todos modos, se afirma siempre de manera perentoria que “gracias al trabajo, yo hubiera podido progresar”. Las mentiras dirigidas a sí mismo son tanto mejor aceptadas por el entorno, en cuanto preservan las buenas relaciones y economizan dramas públicos; se hace como si fuera así. Pero la mala fe no impide la mala conciencia. El encarnizamiento en el trabajo se convierte en encarnamiento en contra de sí. “Descubrí la biología y siempre me interesó enormemente, aunque no ande demasiado bien. Trabajo mucho en bio porque me interesa mucho pero no avanzo... y de veras me interesa... Me pone muy nervioso. No llego

18. Ampliando este razonamiento al conjunto de los mecanismos de exclusión, M. Walzer explica así por qué la exclusión de masa no engendra conflicto global (M. Walzer, “Exclusion, injustice et état démocratique”, en J. Affichard y J.-B. de Foucauld [ed.], *Pluralisme et équité*, París, Éd. Esprit, 1995).

ni al promedio con el tiempo que paso.... Es molesto... A veces me digo: debes ser muy tonto, no es posible. No, no sé.”

“A veces se trabaja y después no tiene buenos resultados, uno se hace preguntas.

–Hay que ver si hemos hecho bastantes esfuerzos para tener una buena nota, porque hay momentos en que verdaderamente uno hace las cosas a la ligera...

–Sí, pero por momentos son bloqueos, no entiendes. Escuchas pero no llegas... Es fisiopatológico”.

Estamos al fin del camino con la cristalización del fracaso escolar como un rasgo de personalidad, la implosión aislada y silenciosa sobre sí. “Yo sé que el año pasado tenía crisis de nervios y tenía... una pseudo depresión, algo así. No funcionaba bien...” “No tengo ganas de hablar; cada vez que hablo me siento como en el aire, así que no tengo ganas de hablar, para nada.” “Me deprimí completamente, tomé medicamentos y hasta me enfermé a causa de los remedios, perdí dos meses de clase por eso.” Al fin de la carrera, el fracaso es vivido de manera disocializada y fuertemente individualizada, a veces como el fin de las esperanzas. “Es verdad, con mi fracaso en primera, ya no vivo. Tengo vergüenza de no haber salido bien... esto deja en la nada todo lo que esperé desde siempre.”

Muchos procesos institucionales refuerzan la conciencia desdichada. La obsesión de la “recuperación”, de la “puesta a nivel”, de “clases de cursos reforzados”, de “cursos complementarios” y de “ayudas para los deberes”, sin hablar de la afirmación de la igualdad de oportunidades escolares, conspiran en prohibir una interpretación social del fracaso escolar. El liceísta con un fracaso escolar es así un individuo en actitud defensiva. Lleno de discursos negativos sobre sí, está menos dispuesto a integrar, prácticamente, los diferentes dominios de una experiencia social, que a reconstituir un relato sobre si es capaz de neutralizar un veredicto. Expresión límite del fracaso, se inscribe como una virtualidad en la naturaleza misma de las repre-

sentaciones del trabajo escolar que es, por una parte, una actividad “creativa”, y la autorrealización cuya representación por excelencia es, en nuestra cultura, la obra artística. Allí donde puede haber identificación del individuo con sus obras, existe también el riesgo de una destrucción, de un no-reconocimiento a través de las obras. Por otro lado, el trabajo de los liceístas es anónimo, impersonal, no sólo en su proceso sino también en el intercambio de obras destinadas a desconocidos, estando entonces la actividad fuertemente objetivada y separada de la persona del autor. El trabajo escolar se ubica en algún sitio entre estas dos representaciones extremas. Si nunca es verdaderamente una actividad creadora en el sentido fuerte del término, tampoco es, aun en sus formas degradadas, un trabajo totalmente despersonalizado; está hecho por el pedido de alguien conocido y lleva indefectiblemente la marca de su autor. El trabajo escolar compromete en un solo y mismo movimiento una “obra” y una “persona”, y si la interiorización del fracaso escolar es tan dolorosa es porque el alumno sabe que él está en su trabajo, justamente porque no domina las técnicas y las retóricas. En sentido contrario, el buen alumno, que no ignora nada de esas técnicas y de sus racionalidades, puede más fácilmente desprenderse de su trabajo y no confundirse con su estatuto de buen alumno, no puede “creerse”, dicen los liceístas.

### *El proyecto imposible*

La pérdida de control cotidiano de los estudios se prolonga a menudo en una pérdida del dominio del proceso de orientación y, más allá, en un sentimiento de impotencia. De hecho, la orientación no es sino una elección por el fracaso a partir de una norma única de excelencia escolar. El antiguo sistema de distribución de los individuos en función de los orígenes sociales, realizándose por encima del sistema escolar, es ahora mediatizado por la escuela que organiza el reparto de una generación en las diversas actividades socio-profesionales, a despe-

cho de la improbable adecuación entre la formación y el empleo.<sup>19</sup>

Pese a reformas sucesivas, la orientación sigue siendo una práctica vaga a causa de la multiplicación de los peldaños de orientación, de la incertidumbre de las elecciones y de la complejidad del juego institucional. La orientación opera en dos tiempos. En un primer momento, se juega en la interacción entre diversos actores: los docentes evalúan el “nivel”, las familias y los alumnos expresan “deseos”, los consejeros de orientación determinan las “aptitudes”. En un segundo momento, la afectación se torna efectiva en función del número de lugares disponibles en los diversos establecimientos, lo que limita aún más las elecciones. “Yo, como mis capacidades no eran suficientes, no pude hacer lo que hubiera querido hacer... Hubiera querido ir a otro establecimiento y no pude, de modo que vine aquí, repetí.” Muchos alumnos no están donde hubieran deseado. Algunos detestan a los docentes, otros a los consejeros de orientación. Las remisiones en contra de la institución, mucho más frecuentes aquí que el registro del fracaso, no logran siempre alimentar posiciones críticas organizadas. Se pasa de la elección imposible a la aceptación de una obligación.<sup>20</sup>

La orientación es vivida como un recorrido caótico, como una sucesión de accidentes que rompen poco a poco la relación entre los proyectos y la carrera escolar. Cada orientación cierra el universo de los posibles. “Nos han hecho hacer comunicación-comercio, lo que nos conduce a un BTS de acción comercial, pero a lo que apuntábamos nosotros era a otra cosa, por ejemplo derecho, bueno... a ellos no les importa nada.” “Ahora que estoy en A, no puedo hacer nada de lo que hubiera querido hacer (kinesiología o medicina) porque esto pone todo patas arriba.” Otras veces los deseos son ignorados. “En tercero no se hace nada de lo que yo quería hacer, quisiera ser estilista. Y me

19. L. Tanguy (ed.), *L'Introuvable Relation formation/emploi*, París, La Documentation Française, 1986.

20. F. CÉvraud, “L'orientation en lycée professionnel: du choix positif à l'acceptation resignée”, en INSEC, *Données sociales*, 1990.



orientaron muy mal.” “Mi hermano mayor se encontró siendo relojero cuando quería ser dibujante publicitario.” De todas maneras, el sistema es demasiado complejo. “Me parece que estamos mal orientados, no nos explican bien lo que hay que hacer en relación con nuestras elecciones.”

Es difícil afirmar con precisión el momento en que se instala la pérdida de dominio de las orientaciones. A veces, la orientación parece destilarse a todo lo largo de un recorrido escolar. “En quinto estuve en una clase un poco ruidosa, así que me despegué un poco; en cuarto algo parecido, caí con los mismos avivados, así que todo el tiempo era lo mismo. Después se vieron afectados mis antecedentes, a causa de eso tuve que repetir cuarto. Caí en una clase un poco mejor. En tercero caí en un curso verdaderamente indisciplinado, la profe fue golpeada... Tuve que borrar eso de mi expediente.” A la salida de este recorrido escolar, la orientación no es sino una imposición: “Con las notas que tienes puedes hacer esto o esto otro... Me dijeron que no tenía mucho para elegir, y me encajaron directamente en G. Entonces era un BEP”. Sólo queda repetir como medio de escapar a una orientación no deseada. “Hice mi solicitud en SMS aquí y, por falta de lugar, me rechazaron. Y eso era lo que yo verdaderamente quería hacer, así que repetí. Pero ya me habían dado el diploma. Mi segundo tercero fue penoso, en vacaciones. También fui aceptado en SMS por mis buenos antecedentes, pero me di cuenta de que al fin de cuentas debía hacer otra cosa, porque ahora me gusta sin gustarme.” También se puede aceptar la repetición para contrariar el deseo de los padres. “Mis padres querían que yo pasara a primero S, yo no quería, así que repetí mi segundo y listo.” “Mis padres querían que mi hermano fuera a S, un poco por esnobismo; él se las arregló para repetir y después hizo lo que quería hacer.” A estas orientaciones negativas hay que agregar aún las orientaciones “positivas”, donde el liceísta es empujado hacia lo “alto” en contra de sus aspiraciones escolares y sociales. “Yo quería hacer un BEP porque me sentía capaz de ir a segundo. Y además mi familia y todo el mundo había hecho BEP. Los profes

me dijeron que yo era buena, convocaron a mis padres y les dijeron que tenía capacidades, que debía ir a segundo. Hice un segundo, trabajé y pasé a primera B y después a terminal... pero fracasé en el bachillerato. Quizás hubiera sido mejor hacer un BEP.”

El margen de maniobra de los liceístas, limitado en lo que se refiere a buenos establecimientos, no es sin embargo nunca desdeñable. Algunos logran sus objetivos a través de itinerarios retorcidos. Los relatos de carrera rozan el absurdo. “En tercero no sé muy bien lo que hacía, me divertía, así que repetí y me fui a un privado. Como todas mis compañeras repetían, me dije que yo haría lo mismo. Pasé a segundo, pero allí todos querían ir a S, trabajaban como enfermos... Me dijeron: bueno, te haremos pasar a A1. Pero yo no quería. Así que volví al público y allí apareció el problema: los que vienen del privado no recuperan. Entonces hice todos los liceos y al fin me aceptaron aquí en un segundo normal, para hacer después una B.”

En lugar de estabilizar los proyectos armonizando los fines con los recursos, sucede que las orientaciones sucesivas los vuelven más inestables y más inciertos todavía. Uno se equivoca de vía. “Me di cuenta de que a fin de cuentas debía hacer otra cosa.” “Ahora ya no es eso, a mí todo lo que es sanitario y social no me gusta demasiado. Quisiera ser docente ahora.” El establecimiento “elegido” puede también revelarse demasiado exigente. “Me digo que quizá debí empezar algo menos difícil y estar seguro de poder hacerlo, en lugar de meterme en esto. Hay que trabajar continuamente y no sé si lo voy a lograr”. Todas estas dificultades y arrepentimientos están inscritos en la ambigüedad misma de la noción de proyecto, que toma elementos de un concepto “existencial”, mientras está atravesada por fuertes dosis de instrumentalismo ligadas a una innegable función de clasificación social.<sup>21</sup> La armonización entre los tres raramente funciona para aquellos que son confrontados con la orientación.

21. Véase J. Guichard, *L'École et les Représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993.

Algunos se vuelven rígidos detrás de proyectos poco realistas y mágicos, como la chica que expresa, en una única y misma frase, un deseo y su imposibilidad: “Me gustaría mucho ser profesora universitaria, pero hace falta el DEUG, la licencia, la maestría y el doctorado y después encima el concurso, hace falta que haya un lugar libre...”. Otros se refugian en proyectos de infancia, demorando el trabajo de duelo. “Es un proyecto que tengo desde muy pequeña, no es un sueño.” Más a menudo aún, los liceístas descubren que no tienen ningún proyecto. “Bueno, me hubiera gustado ser docente. Es necesario que me sienta verdaderamente apto. Hay exámenes. No sé, me hubiera gustado también ser enfermera, me hago la pregunta. Digamos que soy bastante inestable, cambio fácilmente de horizonte.” Los humores toman el lugar de los proyectos. “No sé lo que haré el año próximo, pero con todo tengo algunas ideas, por ejemplo sé que me gustaría dirigirme al ordenamiento urbano o, no sé, el deporte...” Esta liceísta se inscribirá en la facultad de historia, antes de abandonar pocos meses más tarde...

Para muchos liceístas, y por vías muy diversas, la orientación es una exigencia imposible. “Uno sabe de inmediato lo que quiere hacer.” “No veo verdaderamente lo que haré el año que viene, no lo sé todavía.” Esta situación es tanto más frecuente cuando la urgencia de los proyectos es inversamente proporcional a los recursos escolares disponibles y a los espacios de elección posibles. A más dificultades escolares menos posibilidades de elección de establecimientos, y más obligación de enunciar un proyecto personal. Los estudios corren entonces el riesgo de vaciarse de sentido. Por cierto, no se puede reducir la orientación solamente a una forma de selección solapada a través de la interiorización y la aceptación progresivas del fracaso escolar, aunque las tasas de acceso a los diversos establecimientos continúen ordenándose según la jerarquía del origen social. El juego de orientación permite algunos márgenes de maniobra. Como lo señala J.-M. Berthelot, pese a las fuertes presiones, la orientación no es puramente determinista, aunque se juegue en el interior de un espacio objetivamente determi-

nado.<sup>22</sup> Pero la orientación es más un proceso de disolución de los antiguos “sueños” profesionales de la adolescencia, que el lugar de constitución de verdaderos proyectos.<sup>23</sup> Para los liceístas peor colocados, los que son orientados, no hay proyecto sin abandono de un pasado, y sin aceptación de una obligación. El relato del proyecto es a menudo doloroso porque cuenta la sumisión a un “destino”, inscribiendo en sí un sentimiento de impotencia.

### *El vacío escolar*

Ahora debemos volvernos hacia una tercera figura de la alienación escolar. Bastante expandida, es por lo menos difícil de abordar, a tal punto está caracterizada por el desinterés escolar, es decir el abandono.<sup>24</sup> Mientras las dos primeras figuras –el fracaso y el proyecto imposible– están colocadas bajo la impronta de la escuela, ésta, a la inversa, se le “escapa”. Aun permaneciendo en la escuela, los liceístas ya están “afuera”, “al lado”, sin inscribirse en ninguna parte.<sup>25</sup>

La abulia de estos liceístas, su silencio en nuestros grupos de investigación, contrastan vivamente con la confusión de otros cuyo itinerario escolar es accidentado. Un desapego apacible se instala. “Yo iba a la escuela y era más o menos igual.” “Hice dos segundos, bueno, estuve inscrito durante dos segundos, decir que los hice es mucho... No hice nada, bah. No, ni siquiera estaba ausente, no iba a los cursos pero estaba allí al comenzar la hora, decía presente y me iba cinco minutos después.” En ausencia de todo verdadero interés intelectual y de

22. Véase J.-M. Berthelot, *École, Orientation, Société*, cit.

23. Es posible preguntarse si la inflexión de la profesión de consejero de orientación hacia una dimensión más psicológica, no es una respuesta a dicha dimensión de orientación; se trataría menos de orientar a los alumnos que de sostenerlos.

24. Son evidentes liceístas que es muy difícil encontrar en una encuesta.

25. Esta figura liceísta se acerca al modelo de desinterés y retiro escolares observado por O. Galland en la pequeña ciudad obrera de Elbeuf (O. Galland, “Répresentations du devenir et reproduction sociales: le cas des Lycéens d’Elbeuf”, en *Sociologie du travail*, núm. 3, 1966).

todo proyecto, los estudios se vuelven vacíos. A lo mejor queda una relación humana con ciertos docentes, a condición de entender bien que ese apego no se convierte nunca en interés por la disciplina. El vínculo pedagógico se degrada en una interacción personal. “Nunca prestaba atención en su curso, pero no me molestaba ir a hablar con él, después, de lo que le gustaba. Le gustaba el rugby, entonces hablaba con él de rugby.” “Ella hablaba con nosotros de lo que iba a ver en el cine, de nuestras salidas. Nos dijimos: no es posible que viva como nosotros, fuera. Tenía el mismo modo de vida. Es curioso.” Vaciada de todo contenido pedagógico, la relación con los docentes les pone en presencia de simples individuos con sus gustos y sus opiniones privadas.

Este vacío escolar puede asociarse al discurso de una pura maestría instrumental de los estudios. Es el arte de sobrevivir. Lo importante no es tanto el trabajo como dar “golpes” mediante el fraude o un trabajo brusco, cuando la situación es demasiado tensa. En el fondo, estos alumnos no creen, o hacen como que no creen, en el valor de los diplomas escolares. A los ojos de estos nuevos liceístas, a menudo la inversión escolar no resulta rentable. Escolarizados en establecimientos poco reputados y sucursales menos prestigiosas, consideran tener “buenas razones” para no realizar más esfuerzos.<sup>26</sup> Recordemos que este juicio está lejos de ser minoritario: sólo el 17% de los liceístas piensa que los diplomas son la clave del éxito, el 69% estima que la escuela los prepara mal para el mundo del trabajo, y esta tasa aumenta en el segundo ciclo desde el primer curso hasta el último, como si el desarrollo de los estudios acentuara al conciencia de su inutilidad.<sup>27</sup> Para los liceístas, la escuela no tiene mucha utilidad, ni desde el punto de vista objetivo con la desvalorización de los diplomas, ni desde el punto de vista del interés intelectual y de las gratificaciones aportadas por el

26. Ahora bien, a menos que una inversión haya tenido lugar en otra parte, esta “buena razón” no es otra cosa que la aceptación del individuo de su fracaso.

27. Sondeo CSA, *Phosphore*, mayo de 1993.

éxito.<sup>28</sup> ¿Cómo, en estas condiciones, alcanzar un compromiso y una devoción reales? Pero, más que volverse hacia otras actividades, estos liceístas evitan construir proyectos asociados a sus estudios. “Quiero ser madre en el hogar, me gustaría tener tres hijos. En casa, ya soy yo la que lo hace todo”. “Me gustaría educar a mis hijos primero... Tengo ganas de triunfar en la vida privada, porque el trabajo es importante pero no lo es todo.”

El liceo es esencialmente vivido como un lugar de sociabilidad, en ausencia de toda referencia al trabajo escolar. Los relatos de elección del establecimiento, es decir del liceo ideal, lo testimonian. “Hubiera podido ir a un liceo más cercano de mi casa, pero me parecía que era demasiado rústico, todos se parecían... Aquí somos todos diferentes, es como un enriquecimiento.” “Lo esencial en el liceo es que uno se sienta bien, porque aquí pasamos la mayor parte de nuestro tiempo.” El buen liceo es aquel “donde uno no se siente aprisionado”. En verdad, es la condición liceísta misma la que fija una mínima pertenencia social. El único objetivo del recorrido escolar es seguir escolarizado. “Yo no creo ya en nada, me pregunto por qué asisto; lo hago porque me dicen que lo haga, para tener el bachillerato. Después paro.” “Trabajo, pero no veo por qué.” La tasa de absentismo es sólo el índice de esta desescolarización “suave”.<sup>29</sup> La ruptura con la vida fuera del liceo es tan profunda que estos alumnos ni siquiera se perciben como “liceístas de tiempo parcial”. “No tenemos la obsesión de volver a casa para continuar lo que hemos hecho durante la jornada.” Esta vacuidad da un sentimiento de vértigo, la impresión de participar en una carrera sin meta, en la que se anticipan hasta los fracasos futuros, mientras se es incapaz de frenar o de corregir la propia trayectoria. El itinerario escolar ya no tiene objetivo, y muchos liceístas, ubicados en esta experiencia vacía, consideran sin con-

28. Sobre el valor de los diplomas, véase C. Baudelot y M. Glaude, “Les diplômes se dévaluent au multiplier?” en *Economie et Statistique*, 225, 1989.

29. Entre los 11 y los 18 años, el porcentaje de alumnos regularmente ausentes pasa del 9 al 21% en los varones, y del 6 al 13% en las chicas. Véase M. Choquet y S. Ledouz, *Adolescents*, París, La Documentation Française, INSERM, 1994.

vicción continuar estudios superiores en carreras largas, afirmando: “En la facu me planto”. ¿Pero qué otra cosa hacer?

Esta tercera forma de alienación escolar es definida por un sentimiento de absurdo. Los liceístas hablan poco del mundo escolar, la escuela no les interesa mucho, y no es ciertamente exagerado interpretar este abandono y este retiro como una modalidad de adaptación. La indiferencia escolar depende mucho más de “patologías” invisibles que de cualquier cuestionamiento de la escuela. Es el absurdo que “protege” la personalidad: la conciencia está separada de la experiencia y estos alumnos son “alienados” en el primer sentido del término. No obstante, su confusión es menos grande que la de los liceístas que han interiorizado el fracaso escolar. Como lo afirma un alumno: “Como decía J. Brel, uno no olvida nada. Uno se acostumbra, eso es todo”. A primera vista, esta forma de alienación escolar parece escatimar la estima de sí. Pero es al precio de una desorientación profunda, pues hasta el instrumentalismo es sólo una táctica minimal. No es sino un medio que permite satisfacer aspiraciones exteriores a la situación escolar misma. El vacío escolar es de otra naturaleza: es una “implosión” de la experiencia escolar, a través de la cual el actor no puede formarse como sujeto.

## Formaciones paralelas

Al lado de las experiencias “positivas” o “negativas”, profundamente marcadas por la escuela, existen otras figuras liceístas construidas en el exterior del mundo escolar, o bien aun a través de prácticas educativas marginales en el liceo.<sup>30</sup> Ambas modali-

30. Hemos encontrado el modo de formación fuera de la escuela en un liceo de Lille, junto a los liceístas de las secciones técnicas, especialmente Ciencias y Tecnologías de laboratorio, y Ciencias y Tecnologías terciarias. En cuanto a la subjetivación en las actividades educativas del liceo y en una forma de democracia escolar, es ilustrada con el caso –todavía excepcional– de un liceo polivalente del suburbio de Burdeos.

dades de subjetivación se desarrollan, en realidad, al lado de la escuela *strictu sensu*. Es necesario evocar aquí los compromisos verdaderamente “pasionales” de ciertos liceístas en actividades consideradas como esenciales. Pensemos en todos esos alumnos que consagran casi la totalidad de su tiempo libre a la música, al deporte o a tal o cual pasión. En el fondo, sueñan con transformar esa pasión en oficio y consideran que el tiempo pasado en la escuela es una especie de garantía mínima, el precio pagado a la familia para abandonarse a una pasión considerada como verdadera vocación. Poco importa aquí que esta pasión se agote con el correr de los años, que los jóvenes guitarristas del *rock* no se conviertan en músicos profesionales, que los alpinistas no se transformen en guías de alta montaña, que los atletas no ganen ninguna medalla... Estos alumnos son literalmente “sostenidos” por su vocación, en ella encuentran el sentimiento de constituirse como sujetos, en ella crecen y se afirman, en ella se comprometen, en ella tienen sus amigos. Desde su punto de vista, la escuela no es sino una actividad rutinaria donde es necesario “asegurarse”, nada más. Aunque la mayor parte de esas pasiones no serán profesiones, no perdamos de vista sin embargo que un gran número de ellas orientará elecciones profesionales hacia los oficios de la animación, las industrias de la cultura y del ocio, y que no todo es aquí ensoñación adolescente.

### *Los pequeños trabajos*

Dos liceístas laboriosos que consagran mucho tiempo y energía a diversos pequeños trabajos, se parecen *a priori* a los alumnos “alienados” que hemos descrito más arriba. Dicen a menudo que les faltan “bases”, que no son capaces de “aprender de un año al otro”. Dicen también que han sido profundamente desestabilizados por la abstracción de enseñanzas poco convertibles en competencias prácticas. “El problema con las matemáticas, es que no vemos de qué nos van a servir las  $x$  y las  $y$  en la vida.” Los “fuera de tema” son de rigor y, a sus ojos,



una disertación de filosofía es más la expresión de una opinión personal que un modo de argumentación. Lo importante es “tener ideas verdaderas”. Como estos alumnos tienen la impresión de que los estudios son poco rentables, o que no bastan para asegurar el futuro, van a buscar fuera de la escuela un principio de autoestima para reorganizar su experiencia. Al no poder constituirse como sujetos en la escuela, deciden crecer al margen de ella y romper así con una experiencia que se vacía poco a poco. Esta estrategia, más frecuente en los alumnos mayores de los establecimientos técnicos, no es sólo una respuesta a la necesidad.<sup>31</sup> Para estos liceístas uno se vuelve mayor “a partir del momento en que es remunerado”. El bachillerato ya no es, por sí solo, el equivalente de un rito de pasaje, de entrada a la vida adulta.<sup>32</sup> Para una parte de los liceístas, la maduración se cumple en el seno del universo profesional y fuera del recorrido escolar, mientras que, para otros, es el alargamiento de la juventud en el transcurso de los estudios universitarios lo que permite convertirse en adultos.<sup>33</sup>

Cuando la escuela amenaza a la propia imagen, la vida profesional es una segunda oportunidad, otra manera de probar su valor. Además de las dificultades económicas y familiares no desdeñables para algunos, y la necesidad de tener una actividad remunerada a fin de disponer de un poco de dinero personal, el pequeño trabajo es un esfuerzo de subjetivación, un “remedio” a la escuela.<sup>34</sup> Frente al sentimiento de fracaso y de absur-

31. Para un estudio exhaustivo de esta experiencia, véase. R. Ballion, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, cit. Según el autor, y a partir de una encuesta sobre el departamento de Seine-Saint-Denis, esta experiencia es común al 22,85% de liceístas durante el período de vacaciones pero, sobre todo, el 13,5% de los liceístas tienen una actividad remunerada regular durante el año escolar; alcanzando el porcentaje total al 40,4% de los liceístas con una experiencia de trabajo remunerado.

32. Véase A. Cavalli y O. Galland (ed.), *L'Allongement de la jeunesse*, Arlés, Actes Sud, 1993.

33. Véase F. Dubet, “Les étudiants”, en F. Dubet et al, *Universités et Villes*, París, L'Harmattan, 1994.

34. Según el estudio de R. Ballion, *cit.*, los móviles económicos responden a distintas necesidades: para el 11,6% se trata de subvenir a sus necesidades; 30,6% deben contribuir a aumentar el presupuesto familiar, ayudar a su familia, comprar sus útiles; finalmente el 64% no tiene necesidad real y trabaja por una necesidad de independencia financiera. Una buena mayoría de los alumnos afirma que continuaría trabajando fuera de toda necesidad real económica.

do engendrado por una experiencia escolar, los liceístas recuperan la autoestima. “Uno está orgulloso cuando gana dinero por sí mismo”, sobre todo en un mundo escolar donde la dependencia se extiende. Esta diligencia no es extraña a la crisis económica y a la dosis de realismo y de inquietud que genera en los liceístas.<sup>35</sup> Adquiriendo autonomía, el individuo se prepara para las pruebas difíciles de la entrada a la vida. La independencia se ejerce de varias maneras. Una chica da cursos de canto y trabaja en una radio: “Vivo con mis padres, pongo mi participación en el alquiler, la comida, en todo. Y me las arreglo sola. Yo misma lo propuse. Estoy muy bien allí, si quiero tengo la posibilidad de irme, pero no me interesa”.

La mayoría de estos alumnos ocupa empleos no cualificados y precarios en grandes superficies, restaurantes rápidos y diversos servicios, pero los jóvenes tienen el sentimiento de manejar mucho mejor su experiencia al salir a la verdadera vida. “Yo, personalmente, no esperé para realizar mis pasiones.” El dinero ganado participa muy activamente en la edificación de una autonomía: no se trata de gastar todo y de inmediato. Algunos abren cuentas de ahorro. “Es verdad que uno no va a vivir del aire; está la guita. Uno gasta un poco, pero también guarda”. No se trabaja tanto para “quemar el dinero”. “Se gasta menos fácilmente el dinero que uno gana, se presta más atención.” La actividad remunerada aleja del sentimiento de absurdo del mundo escolar, porque la relación de trabajo y salario parece más clara y más dominada que la de trabajo escolar y notas. Por cierto, la autoestima obtenida por medio del pequeño trabajo no descansa sobre una tarea creativa o expresiva. El “trabajo en sí mismo” no es ciertamente un oficio, pero ubica al individuo en una dinámica distinta a la de la escuela. Muchos liceístas trabajadores se sienten y se saben explotados, pero se descubren valientes, “desenvueltos”, con empeño, comprometidos en verdaderas puestas a prueba.

35. Recordemos que el 31% de los liceístas piensa que es “probable” que caigan en el desempleo, y que el 50% piensa que es “bastante probable” (encuesta CSA, *Phosphore*, mayo de 1983).

No se trata de proponer una visión ingenua y encantada del trabajo de estos alumnos, que aceptan a menudo condiciones inaceptables, que trabajan más de cincuenta horas por semana si se agrega el tiempo consagrado a las dos actividades, que abandonan poco a poco la escuela... Hasta se podría empujar a la paradoja y considerar que el vacío de la experiencia escolar facilita la socialización en un trabajo que se ha convertido solamente en empleo.<sup>36</sup> Esta relación con la actividad remunerada hasta podría dispensarse de toda “ética de trabajo”, y bocetar una verdadera dualización del mercado de trabajo. Pero estas actividades deben ser comprendidas en su relación con la escuela, cuando los alumnos no logran construir una subjetividad en un universo escolar. No se observa una “reinversión” escolar de las virtudes adquiridas en el trabajo. Los dos mundos siguen profundamente separados. En realidad, se trata de dos vidas paralelas y la experiencia del trabajo remunerado permite separar su personalidad de la impronta constante del fracaso escolar, no siendo el bachillerato sino un proyecto mínimo: “A mí me parece que bachillerato o no bachillerato, mi carácter y mis costumbres no van a cambiar”. Al volver a dar autoconfianza, la experiencia del trabajo remunerado permite a estos liceístas redefinir un proyecto personal desprendido de la sanción escolar.

A veces, el descubrimiento de una estima personal se acompaña de un deseo de “revancha” contra la institución. No hay que desdeñar la fuerza de este sentimiento, aunque sólo raramente dé lugar a actitudes antiescolares; pero el mundo escolar parece “bobo” e infantil. A la inversa, el “duelo” escolar puede ser tan radical que el actor se limite a sobrevivir en la escuela. Las relaciones con los docentes se tornan a veces difíciles porque esos alumnos son demasiado “mayores” para la escuela. Por su parte, los docentes experimentan sentimientos ambivalentes hacia dichos alumnos. Están obligados a juzgar su trabajo a menudo de modo negativo, pero algunos son sensibles a la madurez y a la independencia de los alumnos. En cuanto a los

36. Véase J.-M. Berthelot, *Ecole, Orientation, Société*, cit., pág. 44.

liceístas, piensan que los docentes no deben “inmiscuirse completamente en la vida privada del alumno”; ellos intentan “proteger” el renacimiento de su autoestima. Hasta buscan una relación “de adultos” con los profesores, a veces fuera del liceo, donde puedan desplegar su personalidad. El lazo pedagógico no es sino una interacción social más. Entre ellos, la separación entre el “oficio de alumno” y la persona es extrema.<sup>37</sup> Por una vuelta paradójica, los liceístas trabajadores redescubren en la escuela aquello que les permite acrecentar su sentimiento de participación social: la soltura de la cultura general. En los grupos de investigación, estos liceístas hablan con una libertad y una firmeza que contrastan con el tono avergonzado e incierto de sus camaradas.

### *La ciudadanía escolar*

La ciudadanía en el liceo es tradicionalmente abordada de dos modos muy diferentes: por una parte, a través del compromiso de los alumnos en movimientos de reivindicación; por la otra y de manera más clásica, por el estudio de la socialización política y del “civismo”.<sup>38</sup> Existe una cierta distancia entre estos dos tipos de fenómenos en la medida en que, entre los cursos de instrucción cívica y la movilización colectiva, la misma vida escolar no aparece como espacio político, creando así una cierta contradicción entre la disciplina escolar y el aprendizaje de la ciudadanía por jóvenes adultos.<sup>39</sup> Por un lado, las movilizaciones estudiantiles y liceístas defienden el *statu quo* contra todas las reformas que desestabilizarían el juego, sin reales capacidades críticas: estas movilizaciones son heterónomas,

37. Queda claro que los liceístas trabajadores descritos aquí ocupan empleos totalmente independientes de su formación escolar. El caso de los *stages* asociados a formaciones profesionales es de otra naturaleza.

38. A. Percheron, *La Socialisation politique*, Paris, A. Colin, 1993.

39. Para una aplicación al dominio escolar de esta contradicción, véase M. Carnoy y H.M. Levin, *Schooling and Work in Democratic State*, Stanford, Stanford University Press, 1985. Véase también R. Ballion, *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993.

guiadas por microelites políticas; son movimientos de masas efímeras y recurrentes.<sup>40</sup> Por otro lado, el “civismo” es a menudo reducido al aprendizaje de conocimientos institucionales indispensables para el buen ciudadano. En ausencia de un lugar de ejercicio cotidiano de la ciudadanía, este aprendizaje de la virtud democrática se degrada para mejor en saberes escolares, para peor en elogio vacío de la ciudadanía.<sup>41</sup>

La falla entre estos dos órdenes de fenómenos testimonia sobre la naturaleza actual del liceo: ya no es una institución segura de sus roles y de sus objetivos, no es todavía una “ciudad” política en el sentido formal del término.<sup>42</sup> En esta situación, las modalidades de subjetivación por el ejercicio de una ciudadanía liceísta son modestas. No obstante, la diversificación de la oferta de establecimientos escolares es ahora tan grande, que es posible encontrar liceos que apuntan a formar un espacio político.<sup>43</sup> Es así como, en uno de los liceos donde trabajamos, hemos observado elementos de un proceso de elaboración de “ciudadanía” liceísta. Esta política descansaba en la afirmación de tres “derechos” efectivos: un espacio mayor de expresión para los liceístas; la posibilidad de constituir asociaciones según la ley 1901 en el seno del liceo; la gestión, por parte de los liceístas, de algunos fondos. Los alumnos pueden rehusar proyectos y decidir la financiación de otros, o aun ver ciertas reivindicaciones satisfechas. Aunque lo esencial de la vida escolar queda fuera de estos derechos –a saber el hecho mismo de definir lo que es negociable–, un cierto ir y venir se ha constituido entre los alumnos y la administración, a través de los delegados que se convierten en actores influyentes y ya no en simples portavoces intimidados. Ciertos delegados se han comprometido en el juego, han asumido responsabilidades.<sup>44</sup>

40. F. Dubet, *Les Lycéens*, cit.

41. Véase CSA, *Phosphore*, *Le Nouvel Observateur*, noviembre 1992.

42. En el seno de este mismo momento socio-histórico hay que interpretar los debates “opacos” o “imposibles” recuperados por J.-L. Derouuet, *École et Justice*, cit.

43. Véase R. Ballion, *Le Lycée, une cité à construire*, cit.

44. Pero después de nuestra investigación, y a causa del cambio de director, el sistema de delegados fue abandonado.

Por limitada que sea esta experiencia, no deja de tener efectos sobre los alumnos que eligieron ser delegados, y se revelan a sí mismos en estas responsabilidades. “Uno forma su personalidad tomando responsabilidades”. Tanto más cuanto que el rol de delegado no ha sido, en este caso preciso, es el refugio de los buenos alumnos que aumentan sus recursos en la competencia escolar. Alumnos más débiles se descubren como muy buenos delegados. “Allí se gana una cierta soltura, con la posibilidad de hablar ante una asamblea por ejemplo.” Para algunos, esta experiencia opera como un contrapeso frente al fracaso escolar. Gracias al rol de delegado, con posibilidades de negociación cotidiana con los docentes, pudieron formarse una imagen revalorada de sí mismos. “Hay muchísimo interés en el rol del delegado, es una función de relaciones, de intercambios.” El rol de delegado conlleva ciertas actitudes frente a la escuela. “No es una cuestión de resultados sino de actitud; es necesario que uno sea irreprochable para poder defender”. “El hecho de ser delegado me obliga a ser prudente... Observé que durante los años en que no era delegado, era quizás un poco turbulento. Ahora debo ser prudente, tener vínculos con los profesores, vínculos no bloqueados puesto que soy el intermediario entre el profe y la clase en un montón de casos.” “Me parece que es importante hacer algo cuando uno está en el liceo, no ser un simple alumno sentado detrás del pupitre escuchando la clase; si uno tiene los medios de hacer algo, de cambiar algo... hay que hacerlo.”

En esta situación en que los delegados no son “floreros”, los alumnos mediocres toman conciencia de su valor personal. Gracias a esta experiencia, dejan de percibirse sólo a través de los juicios escolares y se dotan de nuevas identidades susceptibles de traducirse en un “bienestar” psicológico.<sup>45</sup> Es así como estos delegados, durante uno de nuestros encuentros, lograron sostener el intercambio frente al desprecio latente de un docen-

45. Para los aspectos “educativos” de toda participación militante, véase D. Foss y R. Larkin, *Beyond Revolution*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publ., 1986.

te, que había venido a hablar del éxito escolar a través de su propia experiencia y la de sus hijos: alumnos notables, artistas, censuradores, deportistas, libres, triunfantes en sus estudios sin sacrificar nada de tantos talentos excepcionales... Los alumnos se sienten “pesados”, “bestias”, “currantes”, ellos que no salen tan bien, que trabajan, que sacrifican talentos que ni siquiera están seguros de poseer. Sólo los delegados, alumnos muy “medianos” además, logran darle la vuelta a los dichos del docente, y lo hacen con facilidad e ironía.”Yo querría aportar el argumento de que una actividad deportiva, aunque lleve tiempo, no cambia verdaderamente los resultados escolares. Si tomo mi propio ejemplo, bueno, durante mucho tiempo no hice actividades deportivas, y tuve resultados de medianos a flojos, y después hice rugby... mi nivel escolar siguió totalmente igual. ¡Sigo siendo flojo!” De hecho, los delegados hablan y se resisten a las imágenes aplastantes y humillantes, aunque sean dulzonas, que les son dadas de sí mismos, mientras que los otros alumnos se hunden en el silencio y la indiferencia. Del mismo modo que los liceístas laboriosos, son los únicos en decir “Yo”, también son los únicos que se vuelven a adueñar de su experiencia escolar por vías informales.

A través de procedimientos activos de participación y de negociaciones, el establecimiento se dota de una capacidad educativa relativamente independiente del aprendizaje escolar. Traza una vía en cuanto a la manera en que pueden articularse las diversas dimensiones de una experiencia escolar, mediante el juego democrático. La subjetivación por un ejercicio de ciudadanía, aún en estado naciente, está empezando. Aquí es la integración a la institución escolar lo que permite jerarquizar y organizar una experiencia. El individuo se convierte en un actor del liceo, en la medida en que no está identificado solamente con sus resultados. Hasta acepta intercambiar una parte de su “libertad” juvenil contra “derechos” cívicos. A partir de esta dimensión educativa fuertemente personalizada hay que juzgar estas iniciativas. Sin embargo, la experiencia personal primará sobre el ejercicio cívico. Los alumnos, en el fondo, tie-

nen menos la preocupación de verse otorgar nuevos derechos, que el deseo de ser mejor tratados por los docentes y por la administración. En concreto: este compromiso “democrático” está recargado por las formas de negación de sí inducidas por los resultados, las clasificaciones escolares insatisfactorias o los signos de desprecio. El compromiso cívico de los liceístas está limitado por el instrumentalismo escolar y la preocupación por la expresión auténtica de sí. Lo “público” y lo “privado” no están separados en el liceo, y el rol de delegado, cuando está verdaderamente comprometido, no hace sino reforzar esta imbricación. Por eso, si el modelo político del colegio popular es el de la tiranía hobbesiana, el ideal de la ciudad liceísta es el de la autenticidad rousseauiana. Es menos el deseo de imponer una “voluntad general”, especie de transparencia del yo a pesar de los obstáculos del mundo. Para estos delegados, la “virtud” cívica del liceo se encuentra en su capacidad de preservar su autenticidad. Por ello esta forma de participación no se convierte fácilmente en compromiso político, y las movilizaciones liceístas están relativamente dissociadas del civismo escolar.

Poco contestataria, a menudo frágil y dependiente del voluntarismo del equipo de dirección que puede oponer la participación de los alumnos al “inmovilismo” de los profesores, la vida democrática del liceo está lejos de ser insignificante. Esboza un espacio educativo que la tradición escolar francesa siempre ha rechazado, considerando que la educación pasaba esencialmente por el aprendizaje de una gran cultura, por un curso sobre la democracia, más que por la práctica democrática. Este sistema de delegados tampoco deja de tener efecto sobre los profesores obligados a explicarse, que se arriesgan a ver desestabilizadas las relaciones del estatus y el oficio. En fin, los derechos de estos liceístas cuestionan una organización, haciendo que los jóvenes de más edad, adultos en muchos registros de su vida, sean siempre menores escolares. Se comprende así mejor la fuerza de las convicciones y del militarismo movilizadas en las “innovaciones”, que parecen *a priori* tan marginales.



## ¿Contra la escuela?

La experiencia de los alumnos de los liceos profesionales debe ser concebida como un recorrido. Partiendo de los fracasos anteriores y de un cierto rechazo a la escuela, puede orientarse ya sea hacia la exclusión y una desescolarización –el 15% de los alumnos que salen de la escuela sin calificación–, ya sea hacia la reconstrucción de una experiencia escolar y de una identidad individual a través de una formación profesional. Los alumnos de LEP oscilan entre estas dos figuras.<sup>46</sup>

### *La resistencia*

La primera imagen que se impone, a través del testimonio de los alumnos y de sus profesores, es la de la resistencia de los liceístas al orden escolar. Todo pasa como si el sujeto se constituyera en su capacidad de resistir a la escuela, de rechazar su legitimidad, de no considerarse jamás en sus categorías.<sup>47</sup>

La lógica de la “farsa” aparecida en el colegio es muy fuertemente acentuada, se endurece y cristaliza en razón de la homogeneidad del grupo surgido de recorridos escolares idénticos, y de una cierta unidad social, puesto que estos alumnos pertenecen a la clase obrera, viven en suburbios parecidos y asumen destinos comparables.<sup>48</sup> Estos alumnos están muy distantes de la organización escolar, y no hubo casi ningún intercambio entre el grupo de investigación y los interlocutores invi-

46. Hemos trabajado en un liceo de Seine-Saint-Denis, con muchachos que preparaban un BEP de carpintería, y chicas en BEP de costura, otros de formación comercial, BEP o bachelierato profesional.

47. P. Willis, *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House, 1977.

48. Habría que suavizar este juicio para el conjunto de alumnos de LEP, aunque el fracaso anterior es verdaderamente un rasgo común (véase C. Baudelot y otros, “Les élèves de LP, anatomie d’une population”, en *Revue française des affaires sociales*, diciembre de 1987. En el LEP donde trabajamos, estos trazos de homogeneidad son muy acentuados: fracaso masivo, hijos de obreros no cualificados, fuerte presencia de alumnos surgidos de la inmigración).

tados: un director, un profesor, un jefe de trabajos. Si no es bajo la forma de un estigma aplastante y de una identidad negativa compartida, los alumnos no se perciben como miembros de una organización escolar. Simplemente, esta organización se les impone a través de los personajes más o menos simpáticos del director, de sus adjuntos, de los bedeles...

La relación escolar toma primero la forma de un conflicto, y de un conflicto de honor. El curso se presenta como un desafío y como una prueba. "Si el alumno tiene una reputación, puede estar tranquilo." Muchos profesores –"se los pone a prueba"– no superaron la prueba. "El profe de inglés se dejó amenazar, entendió el oficio." Los que eligieron explicarse "entre hombres" debieron asegurarse de su fuerza física. En cuanto a los profesores que se empeñan: "Uno está con permiso por enfermedad... ¡y se encargan de hacerlo echar!". Todo esto es presentado como una serie de francas bromas pesadas en las que el grupo se forma, y nadie traicionaría a nadie sin asumir riesgos demasiado evidentes como para describirlos aquí: lo arreglamos a la salida.

La percepción de los profesores, especialmente los de disciplinas generales, es paralela a la de los alumnos. Aunque logren o no domar la clase, deben imponerse. "La atención no es automática; al fin de cuentas es la policía: imponer el curso." "Cuando hay tres minutos de silencio, aprovecho para pasar información." Los alumnos están tan alejados de las normas escolares habituales, que los profesores aprenden a conformarse con dictar la clase durante cinco minutos. "Los alumnos son marcianos, de todas formas son marcianos." A veces el conflicto se precipita y ya nada es posible. Así, en ese liceo cuya reputación es poco represiva, toda una clase de segundo fue excluida temporalmente porque ya ningún curso parecía posible. El caos de los alumnos no es anómico, vinculado a una desorganización general, ni tradicional, ritualmente fijado a ciertos cursos y a ciertos momentos: es *endémico*. Forma totalmente parte de la vida de los alumnos, es un estado natural que al profesor le corresponde transformar. Y es tanto más difi-

cil cuanto que los alumnos se declaran poco sensibles a las sanciones; y los padres responden poco a las convocatorias. Sólo queda la exclusión, castigo demasiado grave para ser aplicado ligeramente.

Las chicas y los muchachos no adoptan exactamente el mismo comportamiento en esta guerra fría, y sus defensores se acentúan por la cuasi ausencia de clases mixtas en los liceos profesionales. Mientras los muchachos optan por la provocación directa, el rechazo manifiesto de colaborar, las chicas eligen el retiro ostentoso. “Fingimos adrede que no comprendemos y pedimos que nos lo vuelvan a explicar.” Las chicas juegan “a ser mezquinas”, pero son tan resistentes como los varones. Y así como ellos hipertrofian la arrogancia masculina, ellas insisten en el retiro y la “indolencia femenina”. Están ausentes, lo que es menos violento pero igualmente insoportable para los docentes. Las chicas rechazan el orden escolar huyendo de él, buscan las amistades masculinas “por encima de su nivel”, en el liceo de enfrente, se afirman más netamente como adultos, no hacen sino pasar.<sup>49</sup>

Se puede interpretar este conflicto latente como la expresión de una resistencia popular a una dominación escolar, resistencia que participaría de la formación de un sujeto obrero, que sería una manera de ubicarse oponiéndose a un orden escolar que es también un orden social. Tres argumentos concurren a establecer esta interpretación. Oponiéndose a los profesores, los alumnos resisten el desprecio social y escolar que domina toda su vida escolar y de la cual los profesores aparecen, piensen lo que piensen, como los agentes. “Este liceo es un basurero, recluta los desechos.” Como lo dice una docente: “Los alumnos incorporan, en su manera de reflexionar, que ellos pertenecen a otro mundo, que ellos pertenecen a la zona. En el límite, el alumno que podría ser bueno, al fin de cuentas digerirá mal la apreciación que se tiene de él”. Para los

49. No está excluido que el matrimonio sea una estrategia más o menos confesable para escapar a su dependencia y a su situación social.

alumnos, el caos responde al desprecio. “Uno no se deja hacer, pero los profesores nos rechazan. Algunos dicen: ustedes no quieren trabajar, no nos importa, igualmente nos pagan.” “No me importa nada que ustedes no entiendan nada, que trabajen o no. Mi paga llega siempre igual.” La solicitud de los profesores también es sospechosa, cuando se inclina sobre las dificultades sociales y familiares de los alumnos. A un profesor que pregunta por qué los alumnos no tienen dinero para comprar material, un alumno le responde: “No somos hijos de reyes y reinas”. “No hay que formular preguntas indiscretas, como si tu padre se volvió a casar o qué edad tiene tu hermano. Yo no le pregunto si está casado, si tiene un hijo. A él que le importa, pero me echó del curso.” El tono obrero de la resistencia se expresa también por una llamada a los aprendizajes prácticos, aquellos cuya utilidad es inmediatamente perceptible. Las materias generales son rechazadas porque no se ve “para qué sirven”. “Son trucos intelectuales.” Los alumnos oponen el trabajo práctico y útil a los aprendizajes inútiles en los cuales siempre han fracasado, “¡justamente por eso estamos aquí”.

### *El aprendizaje del oficio*

A la resistencia juvenil y popular opuesta en la escuela, se superpone un lazo mucho más positivo en el aprendizaje profesional, constituyendo así la otra faz de una subjetivación obrera puesto que el orgullo profesional coexiste con la resistencia.<sup>50</sup> La diferencia es muy clara. Las relaciones con los profesores de taller o de la materia profesional principal, son de una naturaleza muy distinta. “Bromeamos, pero se sabe que es serio... Los profes de taller son claros, bromean con nosotros. Los otros trabajan siempre.” Profesores y alumnos pertenecen a mundos cercanos, “ellos nos comprenden”. Las relaciones son

50. Véase A. Touraine, M. Wieviorka y F. Dubet, *Le Mouvement Ouvrier*, París, Fayard, 1984.

más fáciles que con los “intelectuales”. “A mí no me gustan muchos los profesores que tratan de usted y son demasiado corteses conmigo. Eso me obliga a ser cortés con ellos, y no lo consigo. Me salen palabras intelectuales, no lo consigo”. La disciplina del taller es soportable, allí se es más dueño de su tiempo y de sus movimientos. Los profesores de enseñanzas profesionales tienen juicios paralelos a los de los alumnos. El oficio y su pasado profesional son sus universos de referencia.<sup>51</sup> Uno de ellos dice que no se siente “funcionario”. Los alumnos, considerados como “bárbaros” por unos, apenas aparecen como “disipados” según otros. Estos profesores tienen a sus alumnos durante más de diez horas por semana, y a menudo varios años seguidos. “Eso crea vínculos.” Como los alumnos son mayores, a veces se dan relaciones de adultos. “En el curso los trato de usted, pero fuera los tuteo. Me siguen porque son hombrecitos y yo no soy especialmente rechazante.” Los alumnos, que pueden sentirse excluidos por la “ciencia” de una disciplina abstracta, están en condiciones de admirar el *savoir faire* de un profesor de taller. Sobre todo, pueden triunfar en un nuevo dominio que no moviliza los saberes en los cuales han fracasado. Mientras los miembros del grupo tienen muchas dificultades en hablar de la escuela, describen ampliamente el taller, sus progresos, “el ambiente”. No perdonan nada a los profesores, pero se muestran indulgentes ante las “pequeñas cosas”, reales o supuestas de algunos profesores de taller. Las chicas no ignoran gran cosa de la vida profesional y personal de su profesor de “formación comercial”, al que continúan viendo después de salir de la escuela.

Sin duda no hay que idealizar las relaciones con los profesores de taller y de enseñanza profesional, para oscurecer mejor las relaciones de los alumnos con otros docentes. Muchas excepciones invalidarían esta regla. Pero esta dualidad es sin embargo un elemento verdaderamente “estructural” de la experiencia de los alumnos, porque la finalidad del aprendi-

51. L. Tanguy, *L'Enseignement professionnel en France*, cit.

zaje profesional no se presta a dudas. Es a la vez un destino –un poco aterrador– y una realización. Como lo dice un alumno en la misma frase: “Creo que la primera vez que uno entra a un taller queda largo tiempo en el recuerdo. Uno ve las máquinas, las máquinas que veremos durante toda nuestra vida. De la primera cosa que uno hace –nosotros hicimos un pequeño cofre– me acordaré siempre. Estaba contento y se lo mostré a mi madre, sí que estaba contento”. De todas maneras, el taller se impone. “Sé que el taller será nuestro oficio más tarde.” “En el taller se hacen cosas útiles, es casi para toda nuestra vida. Lo hago con placer, no se me sube a la cabeza.” El aprendizaje del taller marca, entra en la identidad. “No es que uno esté obligado a aprender, es que aprendemos cómo somos.” Hasta marca físicamente. Los carpinteros hablan de sus heridas y “en la albañilería la piel es el cuadriculado que tienen en las manos”.

Las pasantías confirman a menudo esta socialización profesional. A veces por el lado mejor: la camaradería, los nuevos aprendizajes, el hecho de ser tratado como adulto. A veces para peor: “hacemos de sirvientes”, “no se aprende nada”, “somos explotados”. Pero la pasantía marca un itinerario, se integra en una historia personal mientras que, justamente aquí, la escolaridad no parecía manejada y se emparentaba con una serie de derrotas, de catástrofes.

Los profesores y los alumnos se ponen de acuerdo sobre la imagen del recorrido en LEP. Se pasa de la resistencia al aprendizaje profesional. Los alumnos “maduran”, se adaptan y, sobre todo, “los que joden se van”. Este recorrido deja numerosos heridos en el borde del camino. Muchos han sido excluidos, enviados a otros establecimientos. Muchos se han confundido de orientación y se van a otra parte. Otros aun “desaparecen”: con demasiada edad, problemas de delincuencia, cárcel y combinaciones diversas... La imagen de esta civilización obrera de doble faz –la que asocia una conciencia de sí apuntalada por el oficio y un sentimiento de dominación– es más una figura ideal que una experiencia real.

El esquema de socialización obrera que acabamos de esbozar, aparece como un horizonte que pocos alumnos alcanzan. Para decirlo de manera teórica, este tipo de socialización es poco manejado por los alumnos, y no siempre induce a una subjetivación porque la lógica de resistencia está recubierta por fenómenos de anomia y de “galera”, correspondiendo ampliamente a la descomposición de suburbios rojos, y porque la socialización profesional no se separa mucho de la conciencia obsesiva del fracaso y de un futuro improbable. Dicho de otro modo: la resistencia es aplastada por el fracaso y por la socialización profesional, por la declinación de la sociedad industrial. Muchísimos alumnos –la mayoría– caen en un proceso de socialización donde no se perciben como sujetos. Se convierten en obreros pese a ellos.<sup>52</sup>

La resistencia a la escuela, por activa que sea, está lejos de descansar sobre una comunidad social netamente identificada, en la medida en que los alumnos la perciben como marcada por conductas de violencia y de “guerra de todos contra todos”. De hecho, la solidaridad no excede la fusión del grupo en el caos mismo. Los liceístas, muchachos y chicas confundidos, perciben el liceo como una protección relativa contra la violencia. La violencia es un tema obsesivo, comienza en las puertas del liceo y, a veces, franquea sus muros. “Hay bandas, hay racistas, roban, se pelean, pegan a los profesores, vienen de los suburbios.” “La violencia está en todas partes, es algo obligado.” Y los alumnos, en una cadena sin fin, se reprochan su cobardía. No se defiende a un compañero agredido, una chica cuenta cómo sus amigas la dejaron sola frente a un muchacho que la castigaba; nadie tiene el valor de denunciar a los alumnos más violentos. En pocas palabras: “tienen miedo”. La ima-

52. Esto es lo que los distingue de los jóvenes obreros descritos en C. Grignon, *L'Ordre des choses*, cit.; véase también F. Dubet “¿Cómo se convierte uno en obrero?”, en *Autrement, Ouvriers, ouvrières*, enero de 1992.

gen heroica de la resistencia a los profesores, se convierte rápidamente en pedido de protección y de asistencia. El director debería ser más firme, habría que excluir a ciertos alumnos, llamar a la policía, garantizar un mínimo de seguridad en el liceo. Pero si los autores de los líos son siempre descritos como exteriores al establecimiento, es cierto también que los alumnos se les asocian de mil maneras, viven en las mismas ciudades satélite, uno de ellos pertenece a la misma banda, participan de pequeños tráficos... Si estos liceístas no son delincuentes de los duros, al menos son parte activa de la violencia que denuncian. Por supuesto, “es repugnante, no es normal”, pero los alumnos se identifican poco con el liceo como para tomar su defensa. Esperan que los adultos hagan lo que ellos se niegan a hacer, y ellos, los adultos, lo denunciarían si ellos lo hicieran.

“Los verdaderos compañeros nunca son de la clase.” El alboroto no es la expresión de una comunidad juvenil pues los alumnos eligen a sus verdaderos compañeros fuera de la clase y del establecimiento. “Aquí son falsos amigos, sólo de paso.” “Un tipo cualquiera de mi clase, aunque yo discuta con él, no es un amigo; uno no cuenta en la escuela lo que hace en la verdadera vida.” Los miembros del grupo, muchachos y chicas, explican que hay que sobrevivir, no hacerse notar, no buscar historias porque, al fin de cuentas, uno se encuentra siempre solo. El pasaje de la resistencia a la escuela a una verdadera solidaridad y un sentimiento de pertenencia, no se da en razón de la complejidad de las relaciones entre las diferentes “comunidades étnicas” del liceo. Sin duda el racismo es rechazado por principio, y el único racista afirmado de este grupo no se siente muy legítimo. Se sabe bien qué hay “de bueno y de malo” en todas partes, todos hacen frente al racismo policial. Pero, al mismo tiempo, el mundo del liceo y del suburbio aparece como un mosaico de “tribus” con los “verdaderos franceses”, los “verdaderos árabes”, etc. Existe, en el liceo, una hostilidad sin matices contra un grupo de hindúes, “repugnantes”, “salvajes”, “no asimilados”; hostilidad que por otro lado no comparte el joven hinchita del París-Saint-Germain, quien afirma, por el



contrario, que la asimilación de árabes y negros es la que le resulta insoportable. “Vale más un extranjero que conserve su cultura, tiene razón. Si todo el mundo se pone a hablar francés, no sirve de nada. Alguien que quiere tomarse demasiada confianza no es bueno.” Esto no impide que, en todos estos alumnos “modernos” y bien asimilados, las categorías étnicas sean categorías naturales de clasificación y de identificación. De hecho ellos viven en un mundo pluriétnico que no impide ni las relaciones ni las amistades, pero en donde las categorías étnicas se han impuesto como modos de identificación. Las chicas magrebíes pueden decir que detestan a los árabes, pero siempre se sienten “extranjeras”. De entrada los alumnos se designan en estos términos antes de pasar a identificaciones más individuales. Si el sentimiento de pertenecer a la zona es compartido por todos los alumnos, está fraccionado en identidades más finas: las de las ciudades y las de los orígenes étnicos, mucho más que por un lazo con la clase obrera. Las opiniones políticas de estos alumnos, mayores en su mayor parte, están también lejos del mundo obrero y del suburbio rojo; ellos tienen la impresión de estar excluidos de la política, del mismo modo que la política los excluye.

Ante la fuerza del sentimiento de exclusión, del cual el tema de la violencia no es sino un síntoma, los alumnos tienen una imagen vaga e inquietante de su futuro, y piden a la escuela que los proteja, que los mantenga entre paréntesis mientras los prepara para el futuro.<sup>53</sup> Todos estos alumnos de BEP desean preparar un bachillerato profesional. “Hoy las cosas son así”, y “los peores son los que continúan”. A un año de su diploma, muy pocos tienen una imagen de su futuro. En realidad, se niegan a hablar de ese problema aunque los inviten a hacerlo los investigadores e interlocutores. La escuela aparece entonces como una manera de encerrarse en el presente y de escapar a la angustia del futuro. Todo sucede como si la socialización pro-

53. Recordemos que esta imagen no carece de fundamento, puesto que el 9,6% de los jóvenes de veinte años tiene hoy día un empleo considerado estable: “Les trajectoires des jeunes: transitions professionnelles et familiales”, en INSEE, *Économie et Statistique*, agosto de 1995.

fesional quedara encerrada en el universo escolar mismo, como si el liceo protegiera de la cárcel.

Esta dificultad en concebir el futuro tiene sin duda que ver con las oportunidades objetivas ofrecidas por el mercado de empleo. Pero la incapacidad de proyectarse, pese al vínculo positivo de la formación profesional, puede también derivar de la dificultad de hacer suyo un pasado escolar percibido como catastrófico, como una enfermedad que se arrastra con uno. Entonces el tono del grupo, habitualmente dominado por la jactancia y la farsa, se revierte para describir verdaderas heridas. Cada uno tiene su fórmula. “Me tomaban por loco, me hicieron un montón de tests.” “Es una historia personal, no puedo hablar.” “Fueron mis padres los que eligieron, a mí no me gustaba pero no podía decir nada.” “Es horrible, yo era demasiado nulo.” “Me dijeron: eliges mecánica o carpintería, elegí carpintería y ya está.” “El director me dijo: con tu nivel, vas allí.” “O esto o la calle.” “Estoy apresado, es demasiado tarde.” ...Los alumnos no logran “digerir” su historia escolar. Esta historia los aplasta y les sigue siendo extraña. Tienen la impresión de haber sido víctimas de accidentes de los que son vagamente culpables, pero de los cuales no son autores.

Entonces la situación escolar se vacía y todo es percibido como una máscara o una asimilación. Las notas no son “verdaderas notas” que indican un verdadero nivel. “Es una lata, los profesores no tienen nada para dar, no les importa, te dejan copiar.” En la escuela hacen como que trabajan. Además ningún miembro del grupo dice trabajar en su casa y el liceo aparece como un decorado. Los alumnos no se inscriben en una socialización profesional sino de boca para fuera. No son los sujetos de su experiencia; no llegan a pensar en su futuro porque no pueden dominar su pasado y deshacerse de él.

Esta hipótesis puede ser, *a contrario*, confirmada por el caso de Kahina, alumna de BEP, que tuvo un discurso totalmente opuesto al del grupo, y que se impuso a la vez como el reverso y el centro. Kahina habla con la mayor claridad de su pasado y de sus fracasos; excluida del colegio fue enviada a Kabilia por

su padre; entro al LEP a través de la “autoescuela”, donde fue invitada a volver sobre su historia a fin de quebrar el destino.<sup>54</sup> Allí donde otros alumnos trampean, “inventan” o se callan, ella habla de su historia y de sus proyectos. “El fracaso es una enfermedad que debe curarse.” No espera que el liceo sea más represivo, sino más democrático. Afirma que tiene el derecho de no entender y que los profesores tienen el deber de ayudarla. Critica a los docentes sin negarles su rol. Revierte los discursos del racismo afirmándose francesa y kabila al mismo tiempo, explicando que sólo puede superar la dualidad siendo una persona. El discurso de Kahina tiene sin duda un tono militante: el de la escuela experimental donde ha pasado un año. Pero allí están los resultados: dice “yo” cuando los demás dicen “uno”, denuncia la jactancia masculina y los muchachos se callan, posee una imagen exacta de sus logros y de sus debilidades, cuando los otros prefieren no saber de qué se trata, piensa que los profesores deben explicar para qué sirve cada disciplina antes de decir “no sirve para nada”... Sean cuales fueren sus opiniones, Kahina es el único miembro del grupo de investigación que habla como sujeto de sus estudios, porque es la única que ha aprendido a hablar de su historia cuando los demás la viven como una maldición.

En el fondo, la experiencia de los alumnos de LEP puede pasar de la resistencia escolar a una verdadera socialización profesional, cuando los liceístas tienen la posibilidad de romper con la interiorización de los mecanismos que los han conducido al LEP. Esta exigencia parece hoy tanto más fuerte, cuanto que la resistencia de los alumnos se despega poco a poco de una lógica de “clase”, para ser la expresión de una exclusión y, sobre todo, porque la orientación por el fracaso se ha reforzado sensiblemente. Aquí el sistema meritocrático se manifiesta en toda su dureza.

54. La autoescuela es una estructura experimental paralela al LEP, donde los alumnos demasiado débiles o demasiado difíciles pasan un año, consagrado a aprendizajes escolares y sociales elementales, que apuntan a construir un lazo más positivo con los estudios.

Todas estas figuras de la experiencia no son un cuadro de los liceístas, y mucho menos una galería de retratos. Ilustran un razonamiento general sobre las relaciones entre la socialización y la subjetivación. Se dibuja una combinatoria general, acomodando la posibilidad de numerosas figuras intermedias.

Para unos, la subjetivación participa de la experiencia escolar misma. Los alumnos combinan las dos caras del individualismo moderno, por la percepción de las apuestas culturales y profesionales del saber. Este ejemplo vale tanto para los alumnos de enseñanza general como para aquellos de enseñanza profesional. No se trata de percibir a estos alumnos como buenos alumnos únicamente definidos por los juicios escolares, porque poseen justamente la capacidad de despegarse de esos juicios.

La inversa de esta figura de la experiencia, aparece en los alumnos dominados por fracasos más o menos graves, y que no logran sacársela de encima. Son alienados en la medida en que la escuela impide su subjetivación. No tienen ni proyecto, ni dominio de los estudios, ni subjetividad independiente de los juicios escolares. Son alumnos porque el liceo los protege de las pruebas de la verdadera vida, y se consagran a estrategias limitadas de supervivencia escolar.

Ciertos liceístas, probablemente más numerosos que los que pudimos detectar en esta investigación, construyen su subjetivación en una diferencia pronunciada entre su vida escolar y su vida personal. Pero es su vida personal la que comanda el conjunto, a través de un compromiso en las pasiones o pequeños trabajos no desprovistos de finalidades profesionales. Estos liceístas se adaptan al mundo escolar pero eligen, en realidad, una autoformación en la cual forman su personalidad y su madurez. A veces el desarrollo de una ciudadanía liceísta es el soporte de esta modalidad.

En fin, otros liceístas resisten a la escuela y adoptan la estrategia del conflicto. Pero, arrastrando un pasado vivido como una catástrofe, no llegan al objetivo de este conflicto y no entran ni en un proceso de formación profesional, ni en una oposición asumida. La escuela no es entonces sino la prolongación de una prisión social, una protección pasajera. Estos alumnos fingen que son liceístas.

# *Educación y sociología*

## El “sistema” y la “caja negra”

Si la sociología de la experiencia escolar parte de los actores y de su subjetividad, la construcción de esta experiencia surge de mecanismos objetivos que nos informan sobre el sistema escolar, su funcionamiento y sus relaciones con su entorno. Por este camino, la sociología de la experiencia escolar es siempre también una sociología de la escuela. Por eso, al final de esta investigación, debemos separar las puras interpretaciones de las experiencias de los actores, para interrogar sobre el lugar de esta perspectiva, en el seno de la sociología de la educación. El objeto de este último capítulo no es proponer una descripción precisa de este campo de investigación, sino ordenar un razonamiento que asocie las mutaciones de la escuela y las de sus análisis. Si la sociología de la educación no es ciertamente un “reflejo” de los problemas, o una construcción de segundo grado de los debates escolares, sería sin embargo “antisociológico” no intentar asociar la sociología misma con la naturaleza de las representaciones, las esperanzas y los problemas que se plantean en la escuela.

La mayor parte de las presentaciones de la sociología de la educación pone en evidencia el pasaje de representaciones macrosociológicas y “estructuralistas” de la escuela, análisis más preocupados por las prácticas de los actores y los procesos internos de la “caja negra”.<sup>1</sup> Estas presentaciones subrayan también la subida de una mayor diversidad de paradigmas, y describen

1. Sobre este tema, entre otros, véanse A. Van Haecht, *L'École à l'épreuve de la sociologie*, Bruselas, De Boeck-Éditions Universitaires, 1990; M. Duru-Bellet y A. Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, París, A. Colin, 1992. Si esta visión logra dar cuenta de las grandes tendencias de la evolución de la sociología de la educación, no olvidemos que numerosos trabajos clásicos o críticos se proponían también dar cuenta de los mecanismos en función en el seno de la escuela.

bien los cambios aparecidos en este campo desde los años setenta. En realidad podemos distinguir analíticamente tres grandes períodos. El “momento fundador” de la escuela republicana está ligado a un pensamiento social que se podría calificar de “*paideia* funcionalista”, porque se esfuerza en conciliar los imperativos de la integración social con la formación de un individuo autónomo y dueño de sí por el efecto mismo de la educación. Este modelo “encantado” ha sido sometido a una serie de críticas que son todavía el corazón de la sociología de la educación actual, y cuya teoría de la reproducción puede aparecer como una síntesis en el transcurso de los años setenta. Después, con el crecimiento de un sentimiento de crisis profunda de la escuela, con la declinación de los contra-modelos revolucionarios, la sociología de la educación se ha diversificado y, a menudo, se ha hecho “especialista” de los problemas de la escuela.<sup>2</sup>

### *La “paideia funcionalista”*

La preocupación mayor –si no única– de la *paideia* funcionalista es definir la manera en que una escuela cumple sus principales funciones.<sup>3</sup> Primero, asegurar la integración de nuevas generaciones para establecer la continuidad de la vida social; después ampliar el horizonte cultural de los niños poniéndolos en contacto con una gran cultura universal; y por fin permitir el desarrollo físico y moral del individuo. Estas tres finalidades están fuertemente integradas en lo que llamaremos la *paideia* funcionalista, tendente a vincular el humanismo clásico con las condiciones de socialización de una sociedad moderna, fórmula paradójica pues une la llamada de un sujeto educado y a las necesidades de integración. En este modelo normativo tanto como descriptivo, la correspondencia deseada entre las motiva-

2. Este capítulo está consagrado a la sociología francesa, integrando los trabajos anglosajones que no dejaron de influir en ella.

3. Véase J. Dewey, *Démocratie et Education*, París, A. Colin, 1990 (*Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1960).



ciones individuales y las instituciones descansa sobre un conjunto de postulados que se pueden definir, a riesgo de caer en algunas simplificaciones.

### *Razón y progreso*

La educación es concebida como el acceso universal a la ciencia y a la razón, gracias a la existencia de una cultura racional y objetiva, acumulativa, transmitida bajo la forma de un *ethos* del progreso. Para la *paideia* funcionalista, la escuela es indispensable en la entrada de una sociedad moderna guiada por un proyecto de secularización, donde las explicaciones científicas toman el lugar de las fórmulas míticas y religiosas.<sup>4</sup> Desde este punto de vista, la escuela debe asegurar la confianza y la creencia en un saber objetivo; en el límite, es un “espíritu” que se trata de transmitir a través de un conjunto de conocimientos directamente útiles en términos profesionales. La disciplina escolar es también –si no más– importante que los saberes enseñados. En este sentido, la *paideia* funcionalista es heredera de las Luces, de la fe en la realización y la liberación personales gracias al saber, aun cuando dicha liberación esté subordinada a las necesidades de la integración social. La educación se aleja de la servidumbre porque llama a una cultura universal que, en Francia, es identificada con la construcción de la nación.<sup>5</sup> En Durkheim, por ejemplo, la evolución de los programas pedagógicos está ciertamente ligada a conflictos entre diversos grupos para controlar la institución escolar, pero depende sobre todo de los contenidos y de los métodos que siguen de cerca la evolución de las grandes cuestiones científicas y culturales. En la *paideia* funcionalista, la cultura escolar no es una cultura de clase.<sup>6</sup> Al contrario, a

4. Para un relato sucinto y encantado de este proceso, véase T. Parsons, *Le Système des sociétés modernes*, París, Dunod, 1973.

5. Véase E. Weber, *La Fin des terroirs*, París, Fayard, 1983.

6. E. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*, cit.

prácticas sociales siempre múltiples y diversas, la escuela opone una cultura unitaria que permite la comunicación de todos los hombres.

La creencia en una cultura universal implica concebir a la escuela como socialmente neutra. A través del vínculo particular entre el maestro y el escolar, la escuela está al abrigo de las divisiones sociales. La construcción de una “forma escolar”, como bien lo ha señalado G. Vincent, no es nunca la propiedad exclusiva de un grupo social.<sup>7</sup> Al contrario, es ante todo un vínculo con reglas impersonales a través de las cuales el alumno se despega de pertenencias sociales particulares. De hecho, muchos elementos escolares participan en esta extraterritorialidad de la escuela: un lugar distinto, un tiempo propio, una disciplina específica, una distancia entre los saberes escolares y las actividades sociales y, sobre todo, la construcción de un tipo particular de relación social: el lazo pedagógico. El acuerdo es profundo entre la creencia en una cultura universal, racional y objetiva, y el despegue de una forma escolar independiente dedicada a su transmisión.

### *Justicia y meritocracia*

Pero la escuela, inculcando una cultura universal, es una institución distinta según las culturas y las épocas, íntimamente solidaria del conjunto de la sociedad y de las “costumbres”. “En efecto, como la vida escolar no es sino el germen de la vida social, como ésta no es sino la continuación del florecimiento de aquélla, es imposible que los principales procedimientos de una función no se encuentren en la otra.”<sup>8</sup> Ahora bien, el punto es importante: esta imbricación nunca es pensada como una práctica de dominación. La *paideia* funcionalista ha sido concebida por encima de las exigencias profesionales y desigualda-

7. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit.

8. E. Durkheim, *Éducation et Sociologie*, cit.

des sociales. Por eso, en este modelo, se supone que la escuela selecciona a los más capaces y a los más productivos. El carácter objetivo de los saberes escolares basta para establecer esta certeza. Asegurando al partir la igualdad de oportunidades, la escuela permite la realización de las cualidades propias de los individuos, en función de sus propios talentos. Presenta los conocimientos de manera ordenada y sistemática y abre el horizonte social de los individuos: así repara, especialmente para los más despojados, la cerrazón de su experiencia social y cultural; los pone en contacto con otras realidades. Por ese lado, la escuela participa de la creencia moderna en el desarrollo de los talentos, viniendo entonces los resultados escolares a instituirse como única fuente legítima del éxito y de los privilegios. Ciertamente, la creencia en la meritocracia jamás se confundió total y solamente con la acción de la escuela, pero cuanto más suponían las calificaciones profesionales una formación previa, más la idea de una meritocracia podía apoderarse de los espíritus. A su manera, la escuela participaba activamente en la gran representación de los tiempos modernos: la del pasaje de una sociedad de *estatus transmitido* a una sociedad de *estatus adquirido*. Esta convicción ha tomado formas muy diferentes según los contextos nacionales y los grados de movilidad social, pero en todas partes la escuela debía permitir triunfar a los más capaces. En la *paideia* funcionalista, la excepción no confirma la regla: demuestra el valor del sistema.

### *Individuos autónomos*

El verdadero *credo* de la *paideia* funcionalista es el siguiente: la socialización escolar engendra un individuo autónomo. Aquí reside toda la creencia de Durkheim en la educación. En esta representación fuertemente marcada por el humanismo clásico, la escuela asegura el desarrollo de un hombre autónomo, las ciencias o las letras son percibidas como prácticas que ayudan a la transmisión de un sentimiento de pertenencia social tanto

como al desarrollo de una “aptitud para juzgar”.<sup>9</sup> La función escolar tiene dos dimensiones: por un lado, el ideal educativo de una sociedad depende de la estructura de esa misma sociedad; por el otro, este ideal pedagógico apunta a engendrar individuos autónomos, liberados del peso de la tradición y capaces de independencia de juicio. La educación produce actores “introdeterminados”.<sup>10</sup> Este doble proceso explica con mucho la inquietud pedagógica y moral de Durkheim. Escribiendo en una sociedad trastornada por la industrialización y la secularización, Durkheim se interroga sobre la manera en que hay que “reemplazar” la moralidad cristiana para asegurar la integración social a través de una moral laica, capaz de animar un ideal individualista a la vez peligroso e inevitable. La educación moral permite al niño, al convertirse en miembro de la sociedad, desarrollar el dominio de sí y la autonomía de su voluntad, “la inteligencia de la moral” dice Durkheim, mediante la aceptación racional de las presiones morales de la sociedad. “La sociedad, formándonos moralmente, ha puesto en nosotros estos sentimientos que nos dictan tan imperativamente nuestra conducta, o que reaccionan con esta energía cuando nos negamos a aceptar sus exhortaciones. Nuestra conciencia moral es su obra y la expresa; cuando habla nuestra conciencia, es la sociedad la que habla en nosotros”.<sup>11</sup> El hombre de la *paideia* funcionalista es un individuo trágico: la socialización escolar, concebida como un proceso de individuación progresivo, supone la aparición de una libertad de conciencia que puede volverse contra la sociedad.

Los pilares de esta representación, que puede parecer hoy tan “ingenua” al sociólogo, han sido severamente criticados desde hace unos treinta años. Ni la cultura ni la escuela son “neutras”. La meritocracia no sería sino la ideología de la reproducción de desigualdades. En fin, la socialización escolar sería

9. H. Arendt, “La crise de l’éducation”, en *La Crise de la Culture*, París, Gallimard, 1972.

10. D. Riesman, *La foule solitaire*, cit.

11. E. Durkheim, *L’Éducation morale*, cit.

más una forma de ajuste de los actores a su destino que una promoción de los individuos. Por eso permanece a menudo, de modo implícito, adherida a esa figura fundadora, que la sociología de la educación, más que las demás, no ha tratado sin una tonalidad crítica.

## Las inversiones críticas

En el transcurso de los años sesenta, con las primeras olas de masificación escolar, se forma una fuerte confianza en el rol del saber y la formación en la sociedad postindustrial.<sup>12</sup> La esperanza de asegurar la movilidad social de los individuos iba a la par con la inquietud por desarrollar las competencias culturales y técnicas de los actores. La educación se entrevé, en adelante, como una “inversión productiva”, el “capital humano”: cuanto más moderna es una sociedad, más necesita movilizar todos los talentos de que dispone en todas sus capas sociales, asegurando, de esta forma, una fuerte movilidad social. La creencia en esta representación no descansaba solamente en una ilusión ideológica: los individuos tenían buenas razones para adherirse, porque la primera ola de masificación, la de los años sesenta, ha extendido la base del antiguo sistema escolar sin cambiar las formas y la rentabilidad de los diplomas, continuando la exclusión de los niños del sector popular. Pero no olvidemos que también ha sido el teatro de un acrecentamiento real de la igualdad de oportunidades.<sup>13</sup>

Esta armonía es destruida por la puesta en evidencia de la función desigualitaria de la escuela. En el transcurso de los años sesenta, diferentes encuestas son emprendidas en ciertos países

12. D. Bell, *Vers la société post-industrielle*, Paris, R. Laffont, 1976; A. Touraine, *La Société post-industrielle*, Paris, Denoël, 1969.

13. Como lo ha mostrado el estudio de A. Prost sobre la academia de Orléans (A. Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, cit.).

industrializados; la más célebre es el informe Coleman, publicado en los Estados Unidos en 1966, al que hay que agregar las encuestas llevadas a cabo por el INED, el OCDE y las diversas encuestas británicas.<sup>14</sup> Estos estudios cuestionan la idea según la cual una expansión de los sistemas de enseñanza, lleva inmediatamente a una democratización del acceso a la educación. Pero, más importante aún desde un punto de vista sociológico, se revela que existe, junto al desigual acceso a la educación, desigualdades de éxito en la escuela, entre alumnos pertenecientes a diferentes medios sociales.<sup>15</sup> Distintas variables son entonces pasadas por el cedazo del análisis: la influencia del medio geográfico, del medio social, de los modelos familiares y de la manera en que son inculcadas las normas culturales, los sistemas de creencias diferenciales de las familias, los códigos lingüísticos... Poco a poco, todos los postulados de base de la *paideia* funcionalistas son, uno a uno, sacudidos de manera directa o indirecta. Si el detonador es la desigualdad de oportunidades ante y en la escuela, ésta entraña en su crítica el conjunto de la *paideia* funcionalista y de la confianza en la educación.<sup>16</sup>

### *Una escuela de "clase"*

El carácter "universal" de la cultura escolar, y hasta su carácter "objetivo" o "racional" es refutado. La sociología pone en evidencia la construcción de significaciones simbólicas, del hecho mismo de que su inteligibilidad remite a atribuciones de sentido en una cultura determinada. La existencia de una cultura racional capaz de discernir la verdad del mundo, implícita

14. Para una presentación del conjunto de estos trabajos, véase J.-C. Forquin, "La sociologie des inégalités d'éducation: principaux orientations, principaux résultats depuis 1965", en *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, L'Harmattan, 1990.

15. J.-C. Forquin, "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale", en *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, cit.

16. Para una "síntesis" de estas críticas, véase CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF, 1978.

en la *paideia* funcionalista, es ahora cuestionada. De la fenomenología a la etnometodología, pasando por las críticas marxistas, el argumento es siempre el mismo: la gran cultura escolar no es sino una construcción que legitima una perspectiva cultural particular.<sup>17</sup> Los programas y la cultura escolar son una serie de construcciones contingentes, y los conocimientos no pueden ser distinguidos de sus atributos sociales.<sup>18</sup> La cultura escolar no es “neutra”; no hace sino reflejar la distribución del poder en la sociedad.

Esta posición ha sido desarrollada sobre todo por B. Bernstein. Por una parte, las situaciones sociales están en el origen de competencias culturales diferentes, especialmente de carácter lingüístico, traduciendo desiguales capacidades de abstracción. Por otra parte, la cultura transmitida en la escuela a través de la codificación de los saberes escolares, favorece a los alumnos de capas acomodadas de la población. B. Bernstein detecta dos tipos de códigos lingüísticos en relación con dos grandes posiciones sociales. El primero es un código “restringido”, caracterizado por frases cortas y simples, cuyo significado está íntimamente ligado a las experiencias vividas por miembros de las capas populares. El segundo, a la inversa, es un código “elaborado”: el actor emplea frases complejas, pronombres impersonales y explicitaciones frecuentes, a menudo independientes del contexto de interacción. Los dos códigos suponen relaciones distintas del pensamiento: uno privilegia implícitamente la identificación comunitaria, mientras que el otro llama al desarrollo de un “Yo”, como también a tomas de posición individuales favoreciendo el gusto por la invención y la búsqueda de nuevas significaciones.<sup>19</sup>

Pero B. Bernstein se cuida bien de establecer una correspondencia inmediata entre estos dos códigos y las clases socia-

17. Para una idea de esta concepción de la cultura, véanse las obras de Schutz, Garfinkel y, sobre todo, Berger y Luckmann.

18. J.-C. Forquin, *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Bruselas, De Boeck, 1989.

19. B. Bernstein, *Langage et Classes sociales*, París, Éd. de Minuit, 1975.

les, porque son mediatizados por dos tipos diferentes de familia: uno en el cual los roles están fuertemente distribuidos y realizados; el otro, basado sobre atributos personales donde los roles son menos apremiantes, estando las relaciones sometidas a negociaciones constantes. Y si el autor señala que el segundo tipo de familia predomina en las capas superiores, observa por lo menos que existe una tendencia generalizada hacia la personalización de las relaciones familiares, aun en el seno de la clase obrera. La existencia de estos dos códigos cuestiona la neutralidad cultural atribuida a la escuela donde los docentes emplean un código "elaborado", que penaliza a los niños del medio obrero, obligados a vivir una ruptura entre su universo familiar y el mundo escolar. Un conflicto tanto más profundo, no lo olvidemos, para el autor que se juega al nivel de órdenes de significación y no solamente al de formas de lenguaje. No obstante, B. Bernstein va más lejos y pone al día una correspondencia entre las estructuras sociales y los principios reguladores del currículo.<sup>20</sup> Distingue dos grandes tipos de códigos, "serial" o "integrado", según el grado de clasificación y el desglose de disciplinas. La tendencia hacia una pedagogía centrada en el niño y la puesta en su sitio de códigos "integrados" no son sino la expresión, en el seno de la escuela, de la lucha que opone las nuevas capas medias a las antiguas. En efecto, cuanto más juega la formalización de saberes con códigos implícitos, más favorece a los alumnos surgidos de clases superiores.

Las tesis de B. Bernstein están lejos de haber logrado unanimidad. Varios lingüistas, entre ellos el norteamericano W. Labov, piensan que los códigos identificados por B. Bernstein no son sino diferencias dialectales, sin relación con el funcionamiento de base del lenguaje o la complejidad del pensamiento: el lenguaje popular sería también elaborado y abstracto, como el de las capas superiores.<sup>21</sup> Queda que este tipo de trabajos ha debilitado considerablemente la fe en la neutralidad

20. B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, vol. III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977.

21. F. Labov, *Le Parler ordinaire*, París, Éd. de Minuit, 1978, 2 vols.



cultural de la escuela. En efecto, los análisis de B. Bernstein han tenido numerosos continuadores que pusieron al día la connivencia implícita entre la cultura escolar y las competencias sociales de ciertos alumnos.<sup>22</sup> La cultura escolar, es decir la selección de contenidos a transmitir, impone una lógica de dominación a través de una definición del mundo.<sup>23</sup>

En otros sociólogos, la supuesta autonomía de la forma escolar en la *paideia* funcionalista es denunciada como un modo de legitimación y reproducción de la dominación social. Un conjunto de trabajos insiste en los vínculos necesarios entre el sistema educativo y el capitalismo. Más allá de las visiones fuertemente reduccionistas que hacen de la escuela un puro “aparato ideológico del Estado”,<sup>24</sup> y en las cuales la socialización es concebida como inculcación de una ideología, estos estudios han mostrado una correspondencia, más o menos estricta según los autores, entre los niveles de formación escolar y las funciones profesionales. C. Baudelot y R. Establet establecen una relación de necesidad entre las dos redes escolares tradicionales en Francia: primaria-profesional y secundaria-superior, y la división de la sociedad en dos grandes clases antagónicas.<sup>25</sup> S. Bowles y H. Gintis afirman que la integración social, asegurada por la socialización escolar, resulta de un antagonismo comandado por el estado de las luchas sociales identificables a nivel de las relaciones sociales de producción.<sup>26</sup> Pese a las diferencias entre estas dos perspectivas, ambas subrayan que las relaciones sociales instauradas en la escuela corresponden estrictamente a las relaciones de producción: autoridad, disciplina, pérdida de manejo de las tareas exigidas... La correspon-

22. J.-C. Forquin, *École et Culture: le point de vue des sociologues britanniques*, cit.

23. Estos trabajos desdeñan sobremanera el hecho de que los saberes escolares son fundamentalmente una creación *sui generis* de la escuela misma. A través del estudio de la historia de la gramática escolar, A. Chervel muestra que ésta no es una “vulgarización” de saberes de referencia, sino que tiene una finalidad propia: el aprendizaje de la ortografía (A. Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire*, París, Seuil, 1977).

24. L. Althusser, “Idéologie et appareils idéologiques d’État: sur la reproduction des conditions de la production”, *La Pensée*, junio de 1970.

25. C. Baudelot y R. Establet, *L’École capitaliste en France*, París, Maspero, 1971.

26. S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976.

dencia entre las dos estructuras es perfecta. Por eso habría socializaciones escolares diferentes en función del futuro profesional de los alumnos. Dicho brevemente: los miembros de las capas populares aprenden a obedecer y a respetar las normas, mientras que los miembros de las capas superiores aprenderían la independencia de espíritu y el ejercicio de la autonomía. El éxito escolar sancionaría a las personalidades necesarias para la reproducción del sistema económico.

### *La escuela de las desigualdades*

A causa de la historia particular de la institución escolar en Francia y su rol en la historia nacional, la cuestión de las desigualdades ha monopolizado la atención.<sup>27</sup> La escuela cesa, por mucho, de ser percibida como una institución justa para algunos, todopoderosa para otros. Para los primeros, la escuela estaría en el origen de todas las desigualdades sociales. Para los segundos, la escuela sólo desempeñaría un rol secundario en su determinación. El modelo de P. Bordieu y J.-C. Passeron, como el de R. Boudon, dominan la sociología de las desigualdades, con interpretaciones radicalmente diferentes. En efecto, Bordieu y Passeron observan separaciones absolutas entre las tasas de escolarización de diferentes clases sociales, y concluyen en la ausencia de democratización de la enseñanza. Mientras que R. Bourdon subraya, durante el mismo período, el acrecentamiento más rápido de las tasas de escolarización de las categorías inferiores y concluye en el reforzamiento de las oportunidades relativas de los individuos según sus clases sociales. Por diferentes que sean, estos estudios estremecerían considerablemente la percepción y la confianza de los individuos en la

27. Como lo ha señalado C.-H. Cuin, la institución escolar en Francia está en el corazón de lo que él llama "un modelo francés del éxito social"; versión exagonal y equivalente funcional de la ideología de la movilidad social estadounidense. La escuela tiene entonces el lugar, en la representación social, del principio explicativo dominante del proceso de distribución social (C.-H. Cuin, *Les Sociologues et la Mobilité sociale*, París, PUF, 1993).

supuesta justicia de la escuela, o en sus posibilidades meritocráticas. Teniendo la teoría de la reproducción un rol mayor en tanto que “síntesis” del conjunto de críticas dirigidas a los postulados de la *paideia* funcionalista, nosotros nos limitaremos, para el caso francés, a un llamado a las tesis de *L'Inégalité des chances*<sup>28</sup>.

R. Boudon muestra que el acrecentamiento de la igualdad de oportunidades escolares y la movilidad social son dos fenómenos independientes.<sup>29</sup> Comparando las distribuciones desiguales de los individuos en el sistema escolar y su distribución en la estructura social, observa que la masificación y democratización relativa de la enseñanza no engendraron transformaciones comparables en la estructura social. La conclusión es muy conocida: existe una separación importante entre las posiciones estatutarias en la estructura social y el nivel de instrucción. La débil influencia de la igualdad de oportunidades sobre la movilidad social, previene de que los dos fenómenos no son de la misma naturaleza. Las jerarquías escolares resultan de las elecciones racionales de los individuos en función de sus expectativas y de costes anticipados, mientras que las plazas ofrecidas por la estructura social son independientes de esas elecciones, y provienen de mecanismos sociales estructurales. Hasta en los casos en que los individuos demuestran competencias escolares comparables, la multiplicidad de las encrucijadas de orientación acrecienta sensiblemente las separaciones de instrucción obtenida al cabo de un curso. Examinando el fenómeno en las diversas sociedades industriales, R. Boudon demuestra la vacuidad de una ideología meritocrática de masas. Este análisis se prolonga en el estudio de J.-M. Berthelot: a partir de su posición social inicial y del juego de estrategias disponibles, cada actor realiza su recorrido escolar. Si los márgenes del juego, desiguales entre los actores, dan cuenta de la reproducción de

28. R. Boudon, *L'Inégalité des chances*, cit..

29. Nos limitaremos aquí al trabajo de R. Boudon, pero conclusiones similares son establecidas por R. Girod, *Mobilité sociale*, Paris-Ginebra, Librería Droz, 1971; C. Jencks y otros, *L'Inégalité*, Paris, PUF, 1979.

un orden, éste no se realiza sino a través de las diversas estrategias posibles.<sup>30</sup>

La distribución de los individuos en una estructura social independiente de las acciones individuales, depende tanto del origen social como del nivel de instrucción, y muy frecuentemente no hay congruencia entre el nivel alcanzado en la estructura escolar y la posición en la estructura social. La democratización de la enseñanza no está acompañada por una movilidad social; cada estructura de distribución, social y escolar, es independiente y tiene ritmos de transformación diferentes. Se observa a la vez un crecimiento de la igualdad de oportunidades en el sistema escolar y el mantenimiento de la desigualdad de oportunidades sociales. La escuela no puede reducir sensiblemente las desigualdades sociales, sólo “una política de igualdad social y económica” puede hacer que retrocedan las desigualdades.

Otra crítica, de naturaleza muy distinta, se identifica en la obra del sociólogo estadounidense R. Collins. Su hipótesis central se sintetiza en una frase: la principal función de la escuela no es transmitir conocimientos o un *ethos* de progreso, lo que permitiría la extensión de una meritocracia, sino desarrollar una cultura del estatus, un conjunto de hábitos certificados permitiendo a la clase dirigente seleccionar individuos, de acuerdo con sus exigencias funcionales.<sup>31</sup> Contrariamente a las ideas defendidas por el estructuro-funcionalismo de T. Parsons, para el cual el crecimiento de los diplomas no hace sino seguir las necesidades de una sociedad moderna que exige una mano de obra móvil y bien preparada, R. Collins parte de la constatación de que no hay muchos vínculos entre los diplomas de los que dispone un individuo y las aptitudes exigidas en la actividad ligada a ese diploma. Y esto tanto más cuando, para la mayoría de los empleos, la formación se efectúa, en un plazo más o menos corto, sobre el montón. En el mismo seno de la modernidad, el rol mayor de los diplomas es el mantenimiento de los

30. J.-M. Berthelot, *Le Piège scolaire*, cit.

31. R. Collins, *The Credential Society*, Nueva York, Academic Press, 1979.

privilegios sociales. Es decir que la función social de los diplomas y de la educación cultural, es transmitir las normas culturales necesarias para la economía capitalista, el conjunto de las actitudes comunes a los miembros de las profesiones prestigiosas. Aun aceptando la idea de que los diplomas y las calificaciones son necesarios para el buen cumplimiento de tareas cada vez más complejas o técnicas, el sistema educativo no hace sino conservar, legitimándolo, el poder de las ocupaciones prestigiosas. Esta situación no carece de riesgos: la no correspondencia funcional entre los diplomas y los empleos, acrecienta el de una sobrecalificación estructural de la mano de obra y una ola de frustraciones.<sup>32</sup>

Aunque en la *paideia* funcionalista la escuela no estuviera directamente subordinada a las finalidades profesionales, supondría una correspondencia entre las “necesidades” de la sociedad y las calificaciones escolares.<sup>33</sup> Cada vez más, con la masificación escolar, toda una vertiente de la sociología de la educación considera que la escuela no es sino una agencia de distribución de los recursos estatutarios, sin vínculos con las demandas del mercado.

### *El esclavizamiento*

El tercer postulado refutado es el de la confianza en el rol liberador de una escuela capaz de promover un sujeto autónomo. Habrá diferentes variantes de esta problemática, algunas ampliamente inspiradas en trabajos de M. Foucault, otras surgidas del estudio de las interacciones escolares y de las resistencias que engendran.

Para los autores inspirados por Foucault, la escuela es uno de los lugares clave de la torsión del proyecto de las Luces. Algunos

32. V. Burris, “The social and political consequences of overeducation”, en *American Sociological Review*, vol. 48, núm. 4, agosto 1983; R. Rumberger, *Overeducation in the U.S. Labor Market*, Nueva York, Praeger, 1981.

33. Esta armonía natural estaba en el corazón del plan Langevin-Wallon.

ven en la escuela la culminación del estatuto moderno del niño, a saber: la constitución de un espacio organizacional específico, cerrado, disciplinado, con el despliegue de tecnologías y de saberes propios,<sup>34</sup> siendo el proceso simétrico al descrito por el mismo Foucault a propósito de la locura. Es sin duda en los trabajos de G. Vincent donde se encuentra la versión sociológica más convincente de esta inspiración, aunque el autor busque sus referencias intelectuales más allá de la herencia foucaultiana únicamente. La “forma” escolar no es propiedad exclusiva de un grupo social y no se acantona en los límites de una institución. Pero a través de esta noción el autor apunta a demostrar el lazo consustancial que une a la escuela, como lugar de socialización y transmisión de conocimientos, a formas específicas del ejercicio del poder.<sup>35</sup> El dispositivo de control escolar no es ni neutro ni único, porque los principios educativos difieren según las clases –el máximo de represión y el mínimo de saber caracterizan la educación de los pobres–, y porque la escuela ha destruido los modos alternativos de educación. La separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual engendra progresivamente la ruptura entre la formación y el aprendizaje. El resultado es, no obstante, siempre el mismo: la normalización creciente de todos los individuos.<sup>36</sup> La escuela, como muchas otras organizaciones, es el lugar de una reglamentación estricta, de la división de las prácticas, del aprendizaje de la docilidad y la obediencia, de la sumisión a la separación de saberes, de la multiplicación de ejercicios, premios, exámenes. Pero sobre todo la escuela aparece como un “nuevo espacio de tratamiento moral en el seno de antagonismos de clase que oponen la burguesía al proletariado”.<sup>37</sup> La escuela arranca de su medio al niño del pueblo, y niega

34. P. Meyer, *L'Enfant et la Raison d'État*, París, Seuil, 1977; J. Varela y F. Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991.

35. G. Vincent, *L'École primaire française*, cit., y más recientemente G. Vincent, B. Lahire y D. Thin, “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire”, en G. Vincent (ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, 1994.

36. Para un estudio de la formación del régimen discursivo de la clase como campo específico de disciplina, véase K. Jones y K. Williamson, “The Birth of the Classroom”, en *Ideology and Consciousness*, 1, 1979.

37. J. Varela, y F. Álvarez Uría, *Arqueología de la escuela*, cit., pág. 50.

toda posibilidad legítima de una formación polivalente, yendo al encuentro de la división de trabajo necesaria para el desarrollo del capitalismo. La continuidad entre el control político y el control escolar responde a las necesidades de la producción de mercancía, a la vez que le hace falta una mano de obra dócil. El rol de la forma escolar está claro en el caso de los tratamientos de niños populares o “anormales”.<sup>38</sup> Esta posición, sin duda muy radical, transforma el sentido mismo de la noción de socialización. Allí donde la *paideia* funcionalista se esforzaba en pensar la socialización como la interiorización de una disciplina necesaria para el ejercicio de la autonomía, esta sociología muestra que no es sino un adiestramiento de las almas, una esclavización de los individuos. Como la prisión, el asilo, el hospital o el cuartel, la escuela es un aparato de control.

Los trabajos de inspiración interaccionista terminan por poner definitivamente en cuestión el ideal del modelo clásico, según el cual la escuela está al servicio del desarrollo personal. Ponen al día los conflictos anidados en las interacciones en el seno de la clase, el juego cruzado de los estereotipos, el hecho de que la socialización no es sólo la asimilación de un rol social personificado por el docente, ese modelo de “virtud” investido por la autoridad “sagrada” de la sociedad según Durkheim. Pero subrayan también la manera de la cual los alumnos construyen la interacción, a través de disputas y provocaciones.<sup>39</sup> En el fondo, estos estudios denuncian la idea de una socialización por simple identificación, la ilusión según la cual los niños son “hipnotizados” por el docente, la idea de que el actor es un “idiota cultural”, pasivo, una materia maleable.<sup>40</sup> Al contrario, el individuo tiene recursos, la socialización se juega en interac-

38. Véanse sobre este tema P. Pinel, M. Zafirooulos, “La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie a la psychanalyse infantile”, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1978; J. Donzelot, *La Police des familles*, Paris, Éd. de Minuit, 1977.

39. B.R. Snyders, *The Hidden Curriculum*, Nueva York, Knopf, 1971.

40. En realidad, Durkheim no estuvo completamente de acuerdo con esta concepción. Al contrario, hasta puso activamente en guardia contra este error, pero esforzándose por encontrar en el niño los elementos naturales que podrían favorecer su socialización, volvió hacia una concepción consensual de la socialización.

ciones múltiples y no dominables, que se hacen y deshacen, y en las cuales el actor organiza su individualidad. Poco importa además que la socialización no sea sino una fachada o al contrario, un momento de tregua en medio de interacciones públicas. La idea de base es siempre la misma: el individuo es más el resultado de una transacción que el de una inculcación pasiva. Es P. Willis quien ha dado la visión más acabada de este proceso.<sup>41</sup> En un estudio que entrecruza con talento la etnometodología y el marxismo, P. Willis señala las diferentes modalidades de rechazo del orden escolar: resistencia a la preeminencia de las tareas intelectuales, desestimación a veces radical de la ideología escolar... El alumno desarrolla toda una serie de estrategias de oposición o de retiro. La socialización ya no es solamente la inculcación de modelos culturales. Puede suceder lo contrario: a veces, a través del rechazo a la escuela se realiza la socialización del niño en el marco de los valores de su grupo de pertenencia. La extracción social del niño de su medio, a fin de hacerlo entrar en el mundo de la razón escolar, se revela a menudo como un fracaso. La inversión del presupuesto implícito del modelo clásico es total: los alumnos de medios populares, pese a los esfuerzos desplegados por la escuela, no aceptan jamás los valores. A partir del conocimiento de su futuro posible el alumno se aparta de la escuela, reproduciendo así su futuro de clase. La resistencia permite entonces al niño obrero salvar su “alma” condenando su “cuerpo”.

## El contra-modelo

La gran fuerza de los trabajos de P. Bordieu y J.-C. Passeron es haber establecido, desde fines de los años sesenta, la versión

41. P. Willis, *Learning to Labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House, 1977.



más integrada del vuelco de los postulados que animaban la *paideia* funcionalista. En Francia especialmente, esta articulación teórica de las críticas terminará por convertirse en contra-modelo o, si se prefiere, modelo crítico. Estos análisis son lo bastante conocidos como para que se nos permita limitarnos a un breve recordatorio.

### *La cultura legitimada*

La distancia entre la cultura social y la cultura escolar está en el fundamento de una legitimidad cultural favorable a los grupos dominantes. El punto de partida, aún implícito, es entonces rechazar la idea de que “las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social, colaboran armoniosamente en la reproducción de un capital cultural concebido como una propiedad indivisa de toda la sociedad”.<sup>42</sup> Esto tiene que ver con el carácter arbitrario de toda cultura, a su no-correspondencia esencial con el orden natural de las cosas. Y es especialmente a través de una transposición de los principios de legitimidad weberianos, que los autores explican el rol de legitimación de la dominación que funciona en la escuela. Como dice J.-C. Passeron, en las instituciones religiosas tanto como en la enseñanza institucionalizada, funcionan una vocación universalista, algunas grandes funciones simbólicas y sociales y la reivindicación de un monopolio de legitimidad... Las dos instituciones producen mecanismos análogos: control de riesgos de deformación de mensaje, formación y especialización de agentes de difusión.<sup>43</sup> La escuela llena tanto mejor su función de reproducción cuanto que la disimula. El sistema educativo no es un puro reflejo del orden social. Al

42. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction*, cit., p. 25.

43. J.-C. Passeron, “Hegel ou le passager clandestin”, en *Le Raisonnement sociologique*, París, Nathan, 1991. Y para el paralelismo del proceso de constitución del campo religioso y del campo escolar, véase P. Bourdieu, “Le marché des biens symboliques”, en *L'Année sociologique*, vol. 22, 1973, y “Genèse et structure du champ religieux”, en *Revue française de sociologie*, XII, 1971.

contrario, asegurando su autonomía relativa, neutralidad e independencia, está en condiciones de poner su funcionamiento interno al servicio de la reproducción social. La supuesta neutralidad de la escuela es una añagaza necesaria para el buen funcionamiento del sistema.<sup>44</sup>

Por otra parte, es gracias a la inculcación de la cultura bajo la primacía de la autoridad pedagógica, que el sistema educativo oculta la autoridad social sobre la que descansa. Es obedeciendo de manera estricta a sus propias reglas, que la escuela participa de la legitimación del orden establecido. Situación que exige, a fin de alcanzar su máxima capacidad, el desconocimiento por los docentes de este arbitrio cultural, a través de la formación de una cultura escolar homogénea y un cuerpo de funcionarios dedicados a la repetición de tareas aprendidas en el pasado. En efecto, la legitimidad cultural de la que gozan los docentes enmascara la autoridad social sobre la que aquella descansa, y cuyo desconocimiento garantiza el funcionamiento de la escuela como estructura de clase. El sistema educativo torna así legítima una cultura que, como toda cultura, es arbitraria porque reposa siempre sobre una definición social. La escuela ejerce una “violencia simbólica” mediante la cual logra imponer un conjunto de significaciones. La cultura escolar no es sino la cultura de la clase dominante impuesta a la totalidad de la sociedad como un saber objetivo y universal. En un solo y mismo movimiento, pero a través de toda una serie de procesos de transformación, la escuela hace suya la cultura de las clases dominantes, disimula la naturaleza social de esta cultura y rechaza, desvalorándola, la cultura de los otros grupos sociales. En última instancia, todas las otras culturas se definen de manera heterónoma con relación a esta cultura legítima.<sup>45</sup>

44. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *La reproducción*, cit., pág. 209.

45. Para una demostración de esta idea en el dominio del consumo cultural, véase P. Bourdieu, *La Distinction*, París, Éd. de Minuit, 1979.

La escuela está en el centro mismo de una triple reproducción: la de los recorridos individuales, la de las estructuras sociales, y las de las legitimidades culturales. Esta función del sistema educativo en la reproducción de las desigualdades escolares, se realiza por la acumulación y la convertibilidad de las diferentes formas de capital, especialmente por la manera en que la escuela opera la conversión del capital socioeconómico en capital cultural, bajo el pendón del mérito.<sup>46</sup>

Los procesos de reproducción están intensamente imbricados con la noción de *hábitus*. Es el *hábitus* lo que da cuenta, en el seno de este contra-modelo, de la armonización de las prácticas y de los procesos de reproducción; el *hábitus* es la incorporación de un espacio social estructurado gracias al cual la historia y la acción de cada agente son especificaciones de la historia y de las estructuras colectivas de clase. La acción no es ni el resultado de una elección racional, ni una simple respuesta a presiones externas; el *hábitus* es inextricablemente programación y estrategia. La escuela engendra *hábitus* capaces de producir prácticas de acuerdo con la cultura legítima, reproduciendo así las condiciones sociales de producción de este arbitrio cultural. Los recorridos individuales están determinados por el grado de connivencia existente entre la cultura de clase de un alumno, y la cultura de clase legitimada y transmitida por la escuela. Para los alumnos del medio popular, la educación es una verdadera “reeducación”. A la inversa, para las clases superiores, la inculcación se hace con suavidad, de manera “natural”; es decir, hasta qué punto el trabajo pedagógico puede permitirse el juego de implícitos, en la medida en que descansa

46. J.-C. Passeron se ha separado de una concepción “hegeliana” de la reproducción social por la escuela según la cual su funcionamiento sería una especie de astucia de la razón, y ha insistido sobre el carácter fechado e histórico del encuentro entre la auto-reproducción del sistema escolar y la reproducción de las relaciones de dominación (J.-C. Passeron, “Hegel ou le passage clandestin”, en *Le Raisonnement sociologique*, cit.).

sobre una continuidad entre lo arbitrario escolar y el *hábitus* de clase. En el centro de esta continuidad está el heredero.<sup>47</sup>

### *El estilo marca la diferencia*

Allí donde la *paideia* funcionalista percibe la autonomía individual, P. Bourdieu y J.-C. Passeron desvelan más simplemente un estilo donde el desprendimiento de los códigos escolares es, también él, necesario. Las expectativas pedagógicas latentes no son verdaderamente captadas sino por aquellos que disponen del “sentido del juego”, siendo el malentendido el lote de todos aquellos que no acceden de manera “natural” a esta ósmosis de clase.<sup>48</sup> Toda relación pedagógica comporta una “violencia simbólica” y las condiciones de disimulación de esta violencia. Los exámenes, con sus exigencias “disimuladas” de facilidad, de elegancia, de brío, refuerzan este proceso, tanto más cuando la interiorización por los agentes de sus probabilidades objetivas de éxito conduce, a ciertos alumnos del medio popular, hacia su propia autoeliminación.<sup>49</sup> Pero es la ideología del don lo que mejor explicita esta inscripción en sí de la excelencia escolar. En la escuela, gracias al desconocimiento del vínculo real establecido entre la cultura escolar y la cultura de clase, se realiza, a través de la sanción del éxito escolar, la conversión de una desigualdad social en éxito personal. La escuela naturaliza así lo que no es sino el resultado del arbitrio cultural: los “dones” individuales no son sino un mérito de clase. Este trabajo de consagración, o sea de reproducción y de exclusión, encuentra en las grandes escuelas su versión más acabada.<sup>50</sup>

La socialización una e indivisible de la *paideia* funcionalista se da la vuelta por completo. En primer lugar, la integra-

47. P. Bourdieu y J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, cit.

48. P. Bourdieu, J.-C. Passeron y M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et Communication*, París-La Haya, Mouton, 1965.

49. P. Bourdieu y M. de Saint-Martin, “Les catégories de l’entendement professoral”, en *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 3, mayo de 1975.

50. Por otra parte, la demostración nunca es tan brillante como cuando se despliega sobre los estudiantes de las grandes escuelas. Véase P. Bourdieu, *La Noblesse de l’État*, París, Éd. de Minuit, 1989.

ción social no es sino la inculcación de un arbitrario cultural a través de la violencia simbólica. Después, el principio meritocrático, falso en los hechos, opera como un principio de legitimación de las posiciones sociales, permitiendo a la política del “don” enmascarar todo aquello que las posiciones “adquiridas” deben a las posiciones “transmitidas”. En fin, el desarrollo de la autonomía individual se transforma, a través de la noción de *hábitus*, en una especie de programación de los agentes. El modelo clásico es reemplazado por una verdadera teoría alternativa. La sociología de la educación, en Francia sobre todo, disponía entonces de una síntesis crítica, verdadero segundo plano a partir del cual se definirán los diferentes trabajos.

## La caja negra

### *La declinación de la crítica*

Los años ochenta no vieron aparecer, en Francia, nuevas teorías generales de la educación tan fuertes y ambiciosas como la que acabamos de evocar. Esto se debe por una parte a la diversificación de los paradigmas sociológicos que marca los quince últimos años. Pero el clima social y escolar también ha cambiado mucho. Los problemas de la exclusión y del desempleo se imponen con tanta fuerza que se puede perder de vista el tema de la reproducción, para revisar el de las vinculaciones de la escuela con su entorno económico.<sup>51</sup> La instalación de una inmigración que reclama a veces ciertos “derechos a la indiferencia”, reanima la fe republicana.<sup>52</sup> La masificación produce

51. L. Tanguy (ed.), *L'Introuvable Relation formation/emploi*, cit.

52. A. Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, París, Gallimard, 1987; D. Schnapper, *La France de l'intégration*, París, Gallimard, 1990; F. Kaspard y F. Khosrokhavar, *La République et le Foulard*, París, La Découverte, 1995.

debates sobre el “nivel”.<sup>53</sup> La violencia escolar desestabiliza muchos establecimientos.<sup>54</sup> Las reformas sucesivas están sometidas a diversas evaluaciones. En pocas palabras: la sociología de la educación se hace más pragmática, y se transforma a veces en una actividad de peritaje de la escuela; a menudo da por adquiridas las perspectivas macrosociales para entrar en la “caja negra”.

La sociología de las desigualdades ante la escuela conserva un lugar esencial, pero se quita el lastre de la filosofía de la sospecha y de la epistemología del desconocimiento. Muchos estudios continúan midiendo el grado de democratización del sistema escolar sometido a una “demografización” escolar sin precedentes. Apoyándose en un estudio comparativo entre dos paneles de alumnos entrados a sexto en 1972 y en 1980, G. Langoüet constata que el movimiento de democratización observado a nivel de las orientaciones en quinto y en tercero, parece reducirse a medida que se desarrolla la escolaridad secundaria. Los hijos de ejecutivos o de docentes consolidan un avance considerable especialmente a través de la selección de los establecimientos.<sup>55</sup> El tema de la reproducción de las desigualdades es sustituido poco a poco por el de su producción por la escuela misma que, por diversos mecanismos, acentúa las separaciones y hace de la carrera misma uno de los factores determinantes de desigualdades. Éste es uno de los aportes esenciales de los trabajos de IREDU.<sup>56</sup> Pero la masificación también ha aportado nuevos objetos de investigación: en primer lugar la progresión importante de la escolarización de las jóvenes, y su mayor diferencial de éxito escolar, pero también la manera en que, por la orientación escolar de las jóvenes, se opera la traducción de

53. J.-C. Milner, *De l'école*, París, Seuil, 1984; C. Baudelot y R. Estabiet, *Le niveau monte*, París, Seuil, 1989.

54. E. Debarbieux, *La Violence dans la classe*, cit.

55. G. Langoüet, *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, cit.

56. M. Duru-Bellat, J.-P. Jarousse y A. Mingat, “Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales”, en *Revue française de Sociologie*, XXXIV, 1, 1993; M. Duru-Bellat y A. Mingat, *De l'orientation en fin de 5<sup>o</sup> au fonctionnement du collège*, cit.

estereotipos de los roles profesionales sexuales.<sup>57</sup> Aunque el origen social sigue siendo siempre la principal variable explicativa de las desigualdades escolares, se trata ahora de introducir otras variables.<sup>58</sup>

El debilitamiento, más político e ideológico que propiamente intelectual, del contra-modelo crítico ha moderado la intención sociológica y, más que plantear los problemas a partir de una crítica global de la escuela, muchos investigadores buscan las vías de una injusticia menor. ¿En qué condiciones la escuela puede ser a la vez más eficaz y más equitativa?

### *Escuela y equidad*

Se opera una suerte de inflexión. El abandono de las ilusiones de la *paideia* funcionalista y el alejamiento de los encantos de la postura crítica, se traducen en la proliferación de estudios que apuntan a comprobar la democracia real de la escuela. Esta exigencia alimenta una serie de estudios tendentes a evaluar las prácticas escolares sobre los criterios de la eficiencia y de la justicia.<sup>59</sup> La sociología de la educación se emparenta entonces con una serie de estudios de ingeniería escolar. Ya no se trata solamente de preguntarse, a nivel global, si la escuela se ha democratizado o no, sino de dar cuenta de los diferen-

57. C. Baudelot y R. Establet, *Allez les filles*, cit.; M. Duru-Bellat, *L'École des filles*, cit.; R. Establet, *L'école est elle rentable?* cit.; C. y F. Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, París, Nathan, 1991.

58. Así, por ejemplo, la escolaridad de los niños inmigrados ha sido objeto de varios estudios que lograron mostrar que a condición social igual, el éxito escolar de niños de origen inmigrante tiene tendencia a ser el mismo que el de alumnos franceses del mismo nivel social, y hasta ligeramente superior (véase L.-A. Vallet y J.-P. Caille, "Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Education et Formation*, núm. 40, 1995). Recientemente, M. Tribalat ha suavizado la afirmación según la cual las chicas de origen magrebí obtendrían mejores resultados en la escuela que los muchachos magrebíes; estos últimos triunfan tan bien como los alumnos franceses del mismo medio social, mientras que las chicas de origen argelino obtienen peores resultados que las francesas del mismo medio (M. Tribalat, *Faire France*, París, La Découverte, 1995).

59. Este proceso es reforzado por la muy fuerte institucionalización académica de la sociología de la educación en Francia, ya se trate de investigaciones universitarias, o de estudios comandados o efectuados directamente por organismos de investigación dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

tes procesos y del juego de las diferencias.<sup>60</sup> Esta sociología se esfuerza por medir y analizar diversos “efectos”, cuya lista sería fastidioso alargar.

*Los efectos de las políticas públicas.* El desarrollo de políticas escolares locales ha hecho aparecer nuevos objetivos. La política de las “zonas de educación prioritarias” otorga medios suplementarios a los establecimientos que acumulan desventajas. ¿Cuáles son los efectos? El estudio de D. Meuret aporta una respuesta a través del análisis de los resultados de los establecimientos ubicados en ZEP, tanto en el nivel de instrucción como en el de socialización.<sup>61</sup> Los resultados son más bien decepcionantes. En efecto, las separaciones de las calificaciones escolares corregidas son negativas para los alumnos en ZEP, y sobre todo estos alumnos progresan menos rápidamente que aquellos que no lo están, aun teniendo las mismas características sociales y escolares, salvo en lo que respecta a los buenos alumnos. Desde el punto de vista de las calificaciones escolares, los ZEP no han frenado la desventaja de estar inscritos en una zona geográfica sensible. En lo que concierne a la socialización de los alumnos, el balance es más positivo: los alumnos de los ZEP manifiestan un mayor apego, o una menor resistencia, a la escuela. Otros trabajos se orientaron más bien hacia la evaluación de las dinámicas sociales desatadas a nivel local por los ZEP, que deben coordinar las políticas educativas.<sup>62</sup> La imbricación de la escuela en la vida del barrio parece frágil. Por un lado, descansa sobre el dinamismo de un responsable capaz de vencer las resistencias burocráticas, pero así mismo engendra el riesgo de una precariedad del dispositivo, que puede ser sólo un

60. Por ejemplo, los factores del éxito específico de los hijos de inmigrantes; véase Z. Zéroulou, “La réussite scolaire des enfants d’inmigrés. L’apport d’une approche en termes de mobilisation”, *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.

61. D. Meuret, “l’efficacité de la politique des zones d’éducation prioritaires”, *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

62. A. Henriot-Van Zanten, “Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d’éducation prioritaires”, *Revue française de pédagogie*, núm. 83, 1988; M. Wiewiorda (ed.), *L’École et la Ville*, Cadis, 1993; Migrants-Formation, “L’École dans la ville: ouverture ou clôture”, núm. 97, junio de 1994.



“decorado”. Por otro lado, las dificultades nacidas de las relaciones entre los docentes y los trabajadores sociales acentúan la contradicción entre una lógica militante y una lógica de servicio público.<sup>63</sup>

*El efecto establecimiento.* A partir de los años ochenta, la sociología francesa comienza verdaderamente a interesarse en la heterogeneidad de los establecimientos y en sus diferencias de resultados.<sup>64</sup> Con la publicación de los *palmarés* (listas de premios) de los liceos en revistas de gran circulación, un verdadero “mercado escolar” se consolida, donde los padres que pueden hacerlo imponen lógicas de consumo escolar.<sup>65</sup> Las estrategias familiares se defienden de un desclasamiento o buscan la excelencia escolar, con la ayuda de los criterios simples de la reputación. El “efecto establecimiento” ha sido abordado de diferentes maneras. Para M. Duru-Bellat y A. Mingat, las orientaciones de los alumnos no dependen sólo de las desigualdades sociales: se observan variaciones no desdeñables entre los establecimientos.<sup>66</sup> A. Grisay, que compara establecimientos con características comunes pero que obtienen resultados diferentes, subraya el rol del contexto escolar y del “clima” de los establecimientos.<sup>67</sup> O también J.-L. Derouet, que partiendo de constatar la desestructuración de un modelo educativo único, analiza la capacidad de los establecimientos para desprender principios comunes de acción, establecer arreglos y compromisos, o bloquearse.<sup>68</sup> Otros trabajos conciben el establecimiento como una organización autónoma. Estudiando el impacto de los establecimientos sobre la socializa-

63. Véase D. Glasman, *L'École réinventée?*, cit.

64. Para una presentación histórica y analítica de esta problemática en Francia, véase O. Coussin, “L'effet établissements. Construction d'une problématique”, en *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, 1993; y para una presentación global, P. Bressoux, “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”, en *Revue française de pédagogie*, núm. 108, julio-septiembre de 1994.

65. R. Baillon, *Les Consommateurs d'école*, cit.; *La Bonne Ecole*, cit.

66. Entre otros M. Duru-Bellat y A. Mingat, “Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte fait es différences...”, *Revue française de sociologie*, XXIX, 4, 1988.

67. A. Grisay, *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Etude d'un groupe contrasté de collèges “performants” et “peu performants”*, Universidad de Lieja, Servicio de pedagogía experimental, 1889.

68. J.-L. Derouet, *Ecole et Justice*, cit.

ción de los alumnos, D. Paty analiza la relación existente entre los estilos de relaciones sociales, los tipos de autoridad y los aspectos educativos de los colegios.<sup>69</sup> En fin, otros estudios insisten sobre los vínculos existentes entre la movilización colectiva de los profesores en los colegios, y la reducción de las desigualdades sociales y escolares.<sup>70</sup>

*El efecto clase.* Muchos estudios versan sobre el curso preparatorio<sup>71</sup>. Recientemente, P. Bressoux se ha inclinado hacia otros niveles de estudio de la escuela primaria mostrando la existencia de un efecto clase importante.<sup>72</sup> Para empezar, las variables contextuales, el nivel medio de adquisición, el porcentaje de alumnos desfavorecidos o extranjeros, o las variables estructurales como la cantidad de cursos, no dan totalmente cuenta de las separaciones constatadas entre las clases. La variable más explicativa concierne a las expectativas de los docentes *vis a vis* del éxito escolar de los alumnos. El efecto clase es más sensible en matemáticas, donde además la clase más eficaz es también la más equitativa. La separación entre las clases en el seno de un mismo establecimiento es tal que, para prever los progresos que realizará un alumno, es más importante saber en qué clase está escolarizado más que en qué escuela. Otros trabajos han suavizado el impacto del número de alumnos por clase. Si para la mayoría de los alumnos el tamaño de la clase, en una gama que va desde veinte a cuarenta alumnos, parece tener muy poca incidencia, el número total de la clase influye en la escolaridad de chicos muy jóvenes y de alumnos con dificultades.<sup>73</sup> Además, los

69. D. Paty, *Douze collèges en France*, París, La Documentation Française, 1981.

70. F. Dubet, O. Cousin y J.-P. Guillemet, "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges", en *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989, págs. 235-256.

71. A. Mingatm, "Les acquisitions scolaires de l'élève en C.P.: Les origines des différences", *Cahiers de l'IREDU*, 23, 1984.

72. P. Bressoux, "Effets-écoles et effets-classes", en J.-M. Besse y otros, *École efficace*, París, A. Colin, 1995.

73. G.E. Robinson y J.H. Wittebols, *Class Size Research*, Arlington, V.A., Educational Research Service, 1986.

establecimientos que tienen más clases homogéneas registran peores calificaciones en francés y en matemáticas: en general, estos trabajos insisten sobre el carácter nocivo del reparto de alumnos en clases del mismo nivel.<sup>74</sup>

*Los efectos de las pedagogías.* Inspirándose a veces explícitamente en trabajos de la “nueva sociología de la educación” británica, este conjunto de trabajos intenta determinar la manera en que las relaciones sociales de dominación se filtran a través de las prácticas pedagógicas. Para las maternas, por ejemplo, E. Plaisance, apoyándose en el estudio de los informes de inspección de entre 1945 y 1980, señala la presencia de dos modelos educativos.<sup>75</sup> El primero, el modelo “productivo”, tiende a evaluar las producciones infantiles desde el punto de vista de los resultados, mientras que el segundo, fuertemente favorecido en el transcurso de los años setenta, está basado en la “expresión” del niño mismo. Un pasaje que, según E. Plaisance, no hace sino favorecer a los niños de clases medias, que tienen una mayor “connivencia” con los valores de la escuela. Desde una perspectiva similar, V. Isambert-Jamati y M. F. Gospiron se han inclinado sobre los efectos negativos y poco “igualadores” del trabajo autónomo, en cursos de francés, al nivel del liceo.<sup>76</sup> Cuanto más remita el informe pedagógico a implícitos comunicacionales o llame a la creatividad de los alumnos, más favorece a los alumnos ya favorecidos.

*El efecto docente.* El antepasado más célebre de estas investigaciones versa sobre el “efecto pigmalión”, la profecía autocreadora según la cual el éxito de los alumnos depende de las

74. A. Grisay, “Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième”, en *Éducation et Formation*, núm. 32, noviembre de 1993.

75. E. Plaisance, *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, cit.

76. V. Isambert-Jamati y M. F. Gospiron, “Types de pratiques pédagogiques en française au lycée et différenciation sociales des résultats scolaires”, en E. Plaisance (ed.), *L'Échec scolaire*, París, Éd. del CNRS, 1985; G. Langoüet, *Suffit-il d'innover?*, París, PUF, 1985.

expectativas de los docentes ante sus capacidades.<sup>77</sup> Ya en los años setenta, M. Cherkaoui se había dedicado a este tipo de problemática, intentando establecer la correspondencia entre algunos criterios específicos del docente y el éxito de los alumnos.<sup>78</sup> Se aplicó a evaluar la influencia de la competencia profesional de los docentes, los años de estudio postescolares y de la licenciatura pedagógica, y la antigüedad, sobre el éxito escolar de los alumnos. Así las cosas, la licenciatura pedagógica es positivamente correlativa con el éxito escolar y la competencia científica es independiente de aquél. Pero en los dos casos, la correlación positiva se invierte más allá de una cierta cantidad de años, y la maestría pedagógica se torna francamente negativa. Otros estudios muestran, al contrario, que la eficacia de los maestros es acrecentada por la antigüedad profesional: cuanto mayor es esta antigüedad, mejores son las adquisiciones en lectura. Se nota también que la nueva formación recibida por los profesores de escuela en los IUFM parece mejorar la eficacia de los docentes, especialmente al principio de su carrera.<sup>79</sup>

\*

La caja negra de la escuela esconde cada vez menos misterios, pero con el análisis de estos estudios podemos preguntarnos si ciertas ambiciones de la sociología de la educación no han sido dejadas de lado.<sup>80</sup> La *paideia* funcionalista ha sido

77. La investigación se realizó de la siguiente manera: Después de haber seleccionado al azar el 20% de alumnos de un establecimiento, se afirmó a los docentes –gracias a diversos tests psicológicos– que esos alumnos efectuarían grandes progresos. Después de ocho meses, efectivamente, dichos alumnos, elegidos al azar, manifestaban progresos importantes. Por sus interacciones, estimulación o inhibición, el docente induciría de hecho los resultados de sus alumnos. Véase R.-A. Rosenthal y L. Jacobson, *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman, 1975.

78. M. Cherkaoui, "L'efficacité du corps professoral", en *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979; G. Felouzis, "Le bon prof", *Sociologie du travail*, 3, 1994.

79. P. Bressoux, *Les Effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs*, DEP, febrero de 1994.

80. No hay que ver en esta apreciación ninguna forma de desprecio, los conocimientos adquiridos son considerables y nosotros mismos intentamos contribuir.

derrotada para siempre. No resistió a los análisis empíricos, a la sociología de la sospecha y a la formación de un contra-modelo capaz de reorganizar el conjunto de conocimientos. La cuestión de las desigualdades y de sus producciones sigue siendo esencial y nos da hoy un *stock* de conocimientos considerable. Pero el encanto del modelo inicial se ha convertido en nostalgia, y ni las voluptuosidades de la crítica, ni la tentación de una ingeniería social parecen dar cuenta de los procesos por los cuales nuestra sociedad forma a sus miembros.

Ciertamente, a lo largo de todo su recorrido, la sociología de la educación ha abordado temas y problemáticas ausentes en la *paideia* funcionalista: las desigualdades sociales, el vínculo entre la formación escolar y la formación profesional, los diferenciales de éxito de los actores... Ahora bien, fuerza es constatar que cuanto más se autonomiza este tipo de problemáticas, más se aleja del interrogante original y central de la sociología de la educación. Es esta preocupación la que ha animado a este libro: la voluntad no de volver a una concepción global e integradora de la sociología de la educación ignorando las adquisiciones de treinta años de investigaciones, sino de retomar ciertos problemas hoy muy olvidados. Junto a investigaciones sobre la eficacia escolar, la adaptación de la escuela a su entorno y los mecanismos de formación de desigualdades, es posible desprender un espacio intelectual estudiando el tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, el tipo de sujeto que allí se forma o se destruye.

No hemos intentado producir una “nueva” síntesis poscrítica de la sociología de la educación. Una ambición de este tipo nos parece cada vez más vana en razón de la diversidad de conocimientos acumulados en diferentes dominios y la ampliación de la impronta de la educación en la sociedad contemporánea. Pero si un “retorno” hubo en el problema clásico y fundador de la *paideia* funcionalista, éste se ha operado sin ninguna nostalgia, tan claro está ahora que esta visión no resiste a la prueba de los hechos. Las transformaciones sufridas por el sistema educativo son de tal amplitud que modifican la natura-

leza misma del proceso de construcción de los individuos. El rol de socialización de la escuela no puede continuar siendo identificado con el de un aparato de inculcación de valores comunes, interiorizados por los individuos y modelando su personalidad. Ahora bien, pese a las diversas críticas dirigidas a esta concepción por un contra-modelo centrado en las funciones de reproducción de la escuela, fuerza es constatar que la concepción misma de la socialización sigue siendo asombrosamente estable. En los dos casos, el individuo, más allá de sus márgenes más o menos grandes de acción, es definido por la interiorización de las normas, estén o no en un acuerdo preestablecido con su socialización primaria y sus destinos sociales. El individuo, en ambos casos, interioriza esquemas de actitudes, comunes a la sociedad o a una clase, para convertirse en actor social. Esta concepción subtiende también una “visión republicana” en la cual se trata, lo más a menudo, de interpelar a la escuela a partir de la crisis de un modelo de integración, o de su incapacidad para ser todavía una “reserva” de ciudadanía.

Ahora bien, cada vez más el actor social es presionado para construir, de manera siempre circunscrita y conjetural, una experiencia a través de la articulación de las tres dimensiones esenciales de la acción social. El proyecto de una sociología de la experiencia es entonces discernir la manera en que los individuos se desarrollan en ella, y se forman así mucho más allá de simples aprendizajes o mecanismos de distribución o de correspondencia sociales. Este proceso excede forzosamente el espacio de la clase, y debe entonces tener en cuenta las relaciones que se anudan a partir de la escuela o fuera de ella.

Para dar cuenta de este proceso, hemos partido de los actores y de su subjetividad, pero el análisis mismo de la experiencia nos informa también sobre el sistema escolar. A su manera y a su nivel, la sociología de la experiencia rinde cuenta de los efectos de las desigualdades escolares a partir de la naturaleza diferente de las pruebas a las cuales los alumnos y los maestros son confrontados. Se trata de responder al problema de la formación de los individuos, y de describir los cambios detecta-

bles en este proceso, especialmente a causa de la distancia establecida entre la socialización y la subjetivación. Una distancia que impide pensar en la integración social a través del modelo y la metáfora de una programación estableciendo el acuerdo entre las posiciones sociales y las dimensiones subjetivas. En este sentido preciso, el estudio de la escuela a partir de una sociología de la experiencia, se quiere como una verdadera sociología “educativa”, suerte de traducción sociológica de una vieja inquietud humanista.

## CONCLUSIÓN

La formación de los actores sociales es doble. Por una parte, es una socialización en la cual los individuos interiorizan normas y modelos. Por otra parte, es una subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización. Por largo tiempo se pensó que estos dos procesos se engendraban naturalmente, porque las instituciones de la socialización –y por lo tanto la escuela–, proponían modelos suficientemente fuertes como para que la socialización construyera “personajes sociales”, individuos cuya subjetividad y posición social aparecieran como las dos caras del mismo conjunto. En semejante marco, para saber lo que fabricaba la escuela, bastaba con definir sus modelos culturales y la distancia de los alumnos a esta norma, distancia ligada a sus orígenes sociales.

Esta concepción de la escuela ya no nos parece aceptable. Con la excepción notable de los escolares de la primaria, la imagen de una norma escolar que se “derrama” en la personalidad de los alumnos es sacudida por diversos elementos. El primero de ellos es la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona “como” un mercado. El segundo es el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores; desajuste ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil. El tercero es la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, que llama a figuras del individuo ampliamente contradictorias.

También, en un conjunto de este tipo, debemos considerar como crisis de un orden ideal que la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en la transmisión de roles, sino mediante la manera en que administran las lógicas de acción cada vez más complejas y diversificadas. Esto es lo que hace que los actores sean a la vez socializados y



singulares, que sean fabricados por la escuela que define la naturaleza de sus pruebas, y que se conviertan en sujetos porque deben construir ellos mismos su experiencia. Son las diversas modalidades de estas experiencias, las que hemos tratado de seguir entre los alumnos, sus maestros y sus padres.

La génesis de la experiencia escolar define a la vez las etapas de la socialización y las modalidades de la formación de los sujetos. En cada momento el individuo debe constituir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia. Y si se puede considerar que todos recorren las mismas etapas, ellas no son reductibles a un proceso genético en la medida en que las dimensiones de la experiencia escolar están también socialmente definidas. Por añadidura, la prueba de la socialización combina la dimensión genética y social con la articulación de dos figuras del individuo, las dos vertientes del ideal educativo. La trayectoria escolar se presenta entonces como una sucesión de peldaños, en el seno de situaciones socialmente contrastadas.

La experiencia de los escolares aparece como muy fuertemente estructurada por una preocupación, institucional e individual, de integración. Tanto desde el punto de vista de la escuela como desde el de los alumnos, la escuela primaria está bajo la impronta del maestro. La vida escolar está dominada por el deseo de los escolares de identificarse con el maestro, percibido como todopoderoso, asegurando a su manera la homogeneidad de la clase. Esta fuerte unidad normativa no introduce mucha distancia entre las diversas esferas de experiencia de los escolares, tales como se presentan en sus relatos. La aspiración a la unidad está también presente en la vida infantil propiamente dicha, donde los escolares se moldean en un todo vivido como orgánico: el grupo de pares. La primacía de la integración significa que la escuela primaria está todavía bajo

la impronta de los roles, que es una institución en el sentido clásico del término, como lo demuestra también la experiencia –ella misma muy unificada– de los maestros. Esto arrastra una fuerte correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los alumnos: guardando las proporciones, la motivación individual refleja la posición del alumno. En la escuela elemental, la socialización prima sobre la subjetivación que no emerge, y de manera puntual, sino bajo la forma de “rechazo”. Y esto sucede cuando la identificación con el maestro está debilitada por los castigos, y la unidad de los escolares quebrada por los resultados escolares, o bien cuando la unidad del grupo infantil se rompe por el descubrimiento de afinidades electivas, o a través de la burla. Es decir que el deseo de integración motiva tan fuertemente esta experiencia, que la subjetivación no emerge dolorosamente sino en la “desviación” en relación con los modelos del grupo.

El colegio aparece, en muchos aspectos, como el revés de la escuela elemental. Es el lugar de un triple estallido que marca el momento de una gran disociación entre el proceso de socialización y la preocupación por la subjetivación. En primer lugar, es la entrada en un universo normativo complejo, donde la autoridad ya no basta para fundar la legitimidad de las normas. Después, es el momento en que los estudios pierden sus evidencias “naturales”, porque el sentido de los estudios y del trabajo ya no vale por sí solo, y las clasificaciones escolares comienzan a determinar el futuro social. En fin: en el colegio se consolida una cultura adolescente, opuesta o paralela a la cultura escolar. La disyunción entre estas tres dimensiones varía sensiblemente según los diversos públicos, pero no impide que la experiencia colegial esté caracterizada por sus tensiones. La construcción de un “rostro” aparece como el modo de gestión de estas separaciones. Suerte de moratoria defensiva de una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada, la preocupación por el rostro consiste, en un solo y mismo movimiento, en hacer como los demás para intentar ser uno mismo. La separación entre la socialización y la subjetivación es tal que a menu-

do el colegio es vivido como el espacio de un puro conflicto entre los profesores y los alumnos. Nunca las “conciencias” se enfrentan tan directamente como en el colegio, “fuera” de toda mediación social. La preocupación por el rostro, verdadero principio de base de la sociabilidad de los colegiales, es una manera subjetiva ostensible de mostrar un despegue muy unido a los acontecimientos del mundo, única manera de administrar las tensiones a las que los colegiales están sometidos. La subjetividad de los colegiales nunca se expresa de manera directa; es siempre mediatizada por los juegos del rostro que apuntan simultáneamente a una “apertura” hacia el exterior y una “protección” de la intimidad. Por el disimulo, vivido como auténtico, el individuo se otorga una moratoria a sí mismo, a fin de lograr estructurar su personalidad. El rostro, la defensa de una subjetividad vacía sin subjetivación, es la manera en que los actores intentan reducir la complejidad y la dimensión de la experiencia con la cual están confrontados. Pero la preocupación por el rostro, ella misma tensa entre las dos figuras de la individualidad, permite administrar la totalidad de los sobresaltos escolares, las malas notas, los fracasos, las dudas sobre sí. En los colegios populares, este rostro se presenta como una escisión entre el “bufón” y el “payaso”, estando cada uno definido, en su interioridad, por la tensión entre el conformismo hacia el profesor y el conformismo hacia el grupo. La imposibilidad, para la mayoría de los alumnos, de elegir entre una y otra de estas dimensiones se resuelve, cuando la tensión se hace extrema, por el recurso de la burla. En el grupo de pares, donde la sumisión a los dictámenes del grupo es de rigor, sigue siendo el rostro lo que permite oponerse a la llamada a la autenticidad a las reglas del grupo. El alumno está constantemente descuartizado por estas tensiones. Frágil, su experiencia es particularmente difícil de agenciar. Las diferencias sociales, “adormecidas” y eufemísticas en la infancia, se imponen tanto más cuanto la inestabilidad de la experiencia colegial que las hacen particularmente sensibles y heterónomas. Todo pasa como si la lógica del rostro “acelerara” las diferencias, las de los orígenes

sociales, las de las calificaciones, las de los sexos. De la misma manera que la experiencia de los maestros es "homóloga" a la de sus alumnos, la experiencia de los profesores de colegio conlleva las mismas tensiones que la de los colegiales, por la distancia que opone el estatuto al oficio.

La entrada al liceo está medida por una orientación que tiene lugar como "rito de exclusión". Es la gran divisoria de aguas, la despreocupación de ciertos colegiales se disuelve. Nacen entonces procesos muy diversos de reconstrucción de la experiencia. La necesidad del proyecto se instala y, con ella, la obligación de construir una experiencia bajo la influencia creciente de lógicas estratégicas. La implicación subjetiva de los alumnos se refuerza, aun si a veces difiere de su posición objetiva. Esto no impide, en todos los casos de figuras, la subjetividad "pura" y "vacía", por lo tanto "frágil" y "auténtica" de los colegiales, que se da la vuelta en el mundo de la escuela.

El actor se convierte en estrategia, más o menos competente en función de sus recursos, de su recorrido escolar. A la fuerte articulación de la experiencia sobre la primacía de una lógica de movilidad social y de éxito escolar en los liceístas de los medios favorecidos se oponen, casi hasta la caricatura, la desestructuración de la experiencia personal y la imposibilidad de la formación de todo proyecto escolar para los liceístas con fracaso escolar, por añadidura escolarizados en establecimientos de relegación. La diversificación de la experiencia se acentúa y da lugar a una diferenciación creciente de los individuos. Una vez más, este proceso conjuga los dos individualismos. Desde un punto de vista escolar, la afirmación de un proyecto escolar se traduce en un reforzamiento y un dominio crecientes de las estrategias escolares, es decir por la acentuación del instrumentalismo escolar, pero sobre todo el liceísta es confrontado con la necesidad de dotarse de una motivación escolar autónoma. La vida personal, por su parte, se ve afectada por las exigencias escolares, a las cuales está a veces subordinada. El liceísta, bajo cualquier modalidad que sea, apunta siempre a articular prácti-

camente el discurso de la autenticidad y la toma en cuenta de los intereses. El autor ya no se conforma con la subordinación de la subjetivación a la socialización, y la disyunción de dos dimensiones. Al contrario, intenta –en la medida de sus posibilidades–, afirmarse como el sujeto de su socialización.

Al término del recorrido, la formación de la individualidad franquea tres etapas: primero la de una continuidad entre la objetividad de las reglas y la subjetividad de los escolares; luego una fase de distancia extrema del colegio; y por fin una reducción de las tensiones dependiente de la fuerza de los proyectos. Las etapas de la experiencia escolar pueden también ser descritas como el alza sucesiva de una de las lógicas de la acción, la integración, la subjetivación y la estrategia, combinándose en figuras cada vez más complejas. El individuo pasa de la sumisión al maestro y al grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominadas por la preocupación del rostro; después emergen estrategias complejas de conciliación de las diversas dimensiones de la experiencia. Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre, tanto más cuanto, a lo largo de este recorrido, los alumnos con los cuales hemos trabajado llevan a menudo imágenes sombrías de su futuro. En todas las etapas del periplo escolar, y en todas las fases de bifurcación del sistema, los alumnos son asaltados por un pesimismo radical. A sus ojos, la escuela y la vida que conocen son menos “duras” y “angustiosas” que la escuela y la vida que los esperan. La mayoría de los alumnos entra, con los ojos abiertos, en la noche.

La experiencia escolar está dominada por la distancia entre la socialización y la subjetivación. Del lado escolar, se asiste al alza progresiva de la dimensión estratégica y al final, a menudo, a la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación. Del lado de la vida personal, el modelo prescriptivo se encuentra más bien en la exigencia de la autenticidad. El crecimiento de estos dos ideales, los resultados escolares y el llamado a la autenticidad, señala a su manera, por una parte, el proceso creciente de subordinación de la

subjetividad a la objetividad del mundo, la primacía de la racionalización. Y, por otra parte, la llamada lacerante, bajo la forma de imaginario personal, del valor de la subjetividad. La no-coincidencia de ambos términos es el horizonte insuperable de la experiencia de los alumnos y, más allá, de toda existencia moderna. No obstante, esta construcción de los sujetos varía muy fuertemente, hasta tornarse alienación, en función de las posiciones escolares de los individuos.

La diversificación de las experiencias escolares se presenta como un árbol cuyas ramas se separan cuando se aproximan a la cúspide. La ceguera a veces atribuida a los actores no se observa mucho, en tanto el proceso de construcción de los individuos se opera a través de dosis acrecentadas de reflexiones. De hecho, se ven más consuelos frágiles que pruebas de ignorancia. Por la totalidad de las consecuencias de sus actos, cuando no de sus elecciones. Tienen a menudo el sentimiento de encontrarse desprovistos de muchos recursos del juego, pero es igualmente innegable que poseen un gran conocimiento de estas reglas en el espacio que les concierne. También es obligado constatar el debilitamiento del tema de la “colonización cultural”, no porque la escuela ya no esté ligada a ciertas culturas sociales, sino porque a los individuos les cuesta cada vez más apoyarse en una verdadera cultura de clases, a fin de oponerse a la impronta de los modelos escolares. El actor es así a la vez consciente de su situación y dominado por ella.

La misma naturaleza del modelo hegemónico transmitido por la escuela es sacudida. El proceso de diversificación de la oferta escolar, la multiplicación de establecimientos, pero sobre todo el carácter “retorcido” de ciertos recorridos individuales, ponen en discusión una visión lineal de la reproducción social. Si las jerarquías escolares son claras, los itinerarios son confusos, y el sistema escolar –como los otros sistemas sociales– se define por su capacidad de ajustar la diversidad de comportamientos individuales en ausencia de un principio fuerte de inte-

gración normativa. La escuela impone cada vez menos una experiencia única, que acentúa la diversidad de modos de socialización. La dominación social puesta en juego en la escuela, mucho más allá de la sola distribución de calificaciones, pasa ante todo por la naturaleza muy diferente de las pruebas. El sistema escolar impone menos un sentido que obliga a los individuos, en situaciones diferentes, a producir y estructurar una experiencia. El resorte final de la dominación sobre los individuos se encuentra en la manera según la cual aquella se inscribe en ellos, a partir del imperativo social de la modernidad, a saber ser aquello que se ha hecho de su vida. Que este proceso de responsabilización individual se acompañe, en la práctica, de un aumento de la voluntad de cuadrícula institucional de los alumnos o, exactamente a la inversa, de una cierta indiferencia.... en los dos casos el individuo es desposeído de su experiencia a través del discurso mismo que le confirma como amo de su vida.

La alienación está así en la base de la experiencia de la dominación escolar. Su significado mayor no tiene que ver con el sentimiento de extrañeza de los hombres con relación a sus obras, sino con la distancia experimentada por los individuos entre la socialización y la subjetivación. En el seno de esta distancia se producen las diversas figuras de la alienación. Proceden masivamente de dos procesos. Por una parte, la jerarquía de las experiencias escolares es una jerarquía de las pruebas y de las dificultades objetivas del manejo de dichas experiencias. Por otra parte, el debilitamiento de las culturas de clase y de los lenguajes de protesta, hace que a menudo los individuos no estén en condiciones de oponer una definición positiva de ellos mismos a los veredictos escolares. Así concebida, la alienación no supone ninguna "naturaleza" humana: es una consecuencia de las transformaciones en curso en dos procesos de socialización. Cuanto más "bajo" del sistema escolar están situados los alumnos, más fuertes son las tensiones de la experiencia, estando los actores a menudo obligados a definirse en las mismas categorías que los invalidan. Por eso los

alumnos de las capas medias enfrentados con el fracaso, están tan desprovistos de capacidades de resistencia. Todos, a través de pruebas diferentes, interiorizan el fracaso, hacen suyas las definiciones de los otros. Es el precio de una competencia meritocrática que deja poco espacio al conflicto y al consuelo. Ciertamente, se están realizando experiencias de resistencia, de naturaleza y de medida muy diferentes. Pero, en la medida en que es cada vez más difícil apoyarse verdaderamente en otra cultura para resistir a la impronta de la escuela, estas actitudes son –lo más a menudo– vividas como rasgos de personalidad. En un caso, la alienación impide la subjetivación marcando a los alumnos con el sello del fracaso; en el otro caso, el actor logra subjetivarse, por la violencia o la farsa frente a la escuela, pero al precio de una pérdida o de un abandono de posición en el mercado escolar.

El mismo tipo de razonamiento vale para la experiencia de los profesores. Los dos términos de la relación pedagógica participan del mismo conjunto. Los profesores no ignoran nada de los mecanismos de la escuela, de las tensiones y contradicciones en las cuales se pueden encontrar colocados. Pero todas estas dimensiones objetivas son vividas como problemas de personalidad y los individuos pasan muy mal del registro de su experiencia, vivida como íntima, al del sistema. Así se explica, en gran parte, la disociación de los problemas del trabajo y de las reivindicaciones colectivas puestas en marcha por los sindicatos.

En una sociedad en que los modos de consumo cultural se mezclan siempre, y donde los estilos de vida tienen tendencia a enredarse, mientras se jerarquizan, el sistema escolar traza verdaderas fronteras sociales. Para los medios populares, el sistema escolar es vivido como un lugar de violencia, desde la escuela primaria hasta el liceo, y a través del recorrido escolar se forman los primeros esbozos de una experiencia de dominación social. Para las capas medias, el sistema escolar es vivido como un lugar de competencia individual, porque el aparato escolar es experimentado como una prolongación casi natural de su pro-



pio universo social. La ruptura y la ósmosis experimentadas por unos y otros, estructuran entonces experiencias profundamente diferentes y duraderas. En muchos sentidos es posible hablar de una topografía diferencial de la socialización y de la subjetivación. A una programación muy fuerte de individuos socialmente muy favorecidos, dada la sobresocialización de la cual surgieron y que subordina siempre su subjetivación a su socialización, se opone la tensión, léase la disyunción, entre estos dos procesos para los otros miembros de la sociedad. Para unos, las separaciones son mínimas, las tensiones reducidas, pudiendo el individuo construirse subjetivamente en continuidad con su posición social. En las posiciones medias, la formación del individuo supone el aprendizaje de la gestión de la división social, la capacidad de agenciar experiencias socialmente territorializadas. Para los otros, se trata de aprender a organizar una experiencia que tiene en cuenta distancias y tensiones a veces extremas, definiéndose el actor por su sola capacidad de resistir a su propio estallido social. En las sociedades postindustriales, donde la dominación no se reduce a la explotación económica, suponiendo que nunca hubiera sido el caso, los aparatos de difusión de la cultura y de la formación tienen la capacidad de fabricar experiencias sociales, actores y sujetos, más o menos autónomos, más o menos alienados. Las ideologías de la participación de todos y del acceso general a la formación, no quitan nada a la violencia de este tipo de dominación. Al contrario.

Las transformaciones del modo de socialización no sólo tienen consecuencias sobre el lenguaje, sino también sobre el trabajo sociológico. El lector se habrá sorprendido por la recurrencia de sentimientos y emociones a todo lo largo de este libro. La sociología nos ha acostumbrado a un relato único del proceso de socialización, con algunas variantes; estaba establecido un acuerdo sin fallas entre la formación de los individuos y la formación de las sociedades modernas, ambas marcadas por el control continuo de las pulsiones y el progreso de la razón sobre los individuos y sobre el mundo. El individuo moderno, más allá

de los juicios de valor, era aprehendido por su grado de dominio de las emociones y del cálculo de las consecuencias de sus conductas. Los roles sociales eran la manera según la cual dicho control se interiorizaba, y por la cual llegaban a estructurar esta puesta entre paréntesis, es decir este olvido, de la subjetividad de los actores. La razón funcional bastaba para definir la individualidad, fuera de la cual no quedaban sino sobresaltos o residuos “psíquicos”. Este desgarramiento “energético” marcó la historia subterránea del individuo moderno antes de explotar a la plena luz con la sociología posfuncionalista. Cuanto más el modelo de formación del individuo acentuaba el acuerdo entre la subjetividad y las tareas sociales, más los individuos se dotaban de una doble faz: entre “ellos” y “el mundo” se afirmaba la ficción de su “persona”. En este sentido preciso, la extrañeza ante su propio personaje social, más aún que la desviación, era la gran patología del individuo, tanto en Durkheim como en Simmel.

La formación de individuos a través de su capacidad para estructurar experiencias supone un abandono de esas imágenes. El lugar de las emociones que recorre este libro, es una consecuencia directa del debilitamiento de los roles, cuando ya no se puede postular un acuerdo inmediato entre las posiciones sociales y las dimensiones subjetivas. El espesor de la subjetividad a la cual este libro se quiere fiel, es algo muy distinto de un repliegue subjetivista. Si es necesario ahora dar cuenta sociológicamente del lenguaje del sujeto, es porque es un estado de las relaciones sociales. En este sentido, los sentimientos identificados, los deseos burlados, los sufrimientos evocados, son algo distinto del estudio de la escolarización a partir del currículo escondido, la zona de sombra del sistema escolar. Si la experiencia escolar retoma abundantemente este lenguaje y estas dimensiones, es porque el mismo actor se prueba masivamente en estos términos. Si el individuo pasa por diferentes etapas que conducen hacia un mayor dominio estratégico de su entorno, la formación de la individualidad pasa también –pero no hay que subordinar este proceso al precedente– por diversas formas

de afirmación subjetiva. La distancia entre socialización y subjetivación obliga a dar más espacio a las dimensiones personales y a las emociones. Además, y no sin paradojas, es la separación creciente entre la objetividad del sistema y la subjetividad de los actores lo que se traduce por la imbricación del trabajo sobre lo exterior y el trabajo sobre sí. La sociología de la experiencia, en este sentido, emerge en la encrucijada de una psicologización de lo social y una socialización de lo psíquico.

Si el individuo se define siempre por la distancia que establece entre las diversas tareas sociales y su “yo”, la reflexión psicológica es siempre parte de la formación del sujeto. Por el contrario, ya no es posible continuar captando al individuo a través de la distancia del “dentro” y el “fuera”. Esta distancia no era sino el resultado de una percepción de sí, la de personajes sociales, que se prolongó por la distancia entre dos lenguajes: el de la intimidad psicológica y el de la acción social. A la inversa, el individuo que logra construir una experiencia está siempre demasiado implicado en ella como para desprenderse y poner su persona al abrigo. Hay que desasirse de la impronta normativa del discurso de la metafísica negativa del sujeto, de la falsa idea de un “Yo”, allí donde el sujeto no existe, en su autenticidad, desprendiéndose de las figuras sociales posibles de la subjetividad, renunciando a identificarse con lo que él ha pensado, deseado o hecho. El actor no existe ahora sino en un proceso de organización de una experiencia. El problema ya no es desprenderse de un “Yo” sino, al contrario, se trata de articular diferentes dominios de acción. Esto implica el pasaje de una concepción figurativa del individuo –siendo el rol al discurso sociológico lo que la conciencia ha sido en el discurso filosófico–, a una concepción discursiva de la individualidad, siendo la experiencia a la sociología lo que la narratividad es al sujeto en el discurso filosófico contemporáneo.

Estos dos cambios no son sino una consecuencia de la crisis de los personajes sociales, allí donde el compromiso del actor con el mundo era, si no único, al menos sólido. Cuando la socialización se opera bajo forma de experiencia, es decir por

individualización creciente, el actor no se concibe sino a través del agenciamiento práctico del cual él mismo ha surgido. Dicho de otro modo: el individuo moderno es definido tanto por la separación creciente entre la objetividad y la subjetividad, como por la imbricación del punto de vista de la persona en la experiencia construida. El primer término implica la imposibilidad de reducir la sociología al estudio de las posiciones sociales, pues los individuos modernos se definen distanciados de sus imágenes sociales; el segundo muestra, a la inversa, la escasa distancia existente ahora entre los componentes “íntimos” y las dimensiones externas de la acción. El individuo moderno se vive de manera personal, es decir definiendo de manera inmediatamente emotiva y subjetiva su implicación social. La preocupación contemporánea por la autenticidad es también una consecuencia de este proceso, que obliga a apuntar hacia una transparencia de sí mismo, y no solamente a un ideal imposible de realizar.

Estas transformaciones definen la naturaleza del dilema de los individuos. Nada sería más fácil que establecer una suerte de simple inflexión entre el dilema trágico propio de la cultura moderna de las sociedades industriales, y la tensión entre los dos individualismos propia de las sociedades contemporáneas. El individuo del modernismo fue desgarrado entre dos principios opuestos irreconciliables: la razón y el impulso pulsional. Todos los grandes pensamientos de la modernidad han sido obnubilados por este descarriamiento, el yo y el ello, lo apolíneo y lo dionisiaco, la racionalización y los valores, las fuerzas productivas y la voluntad humana... Cada individuo debía entonces responder a esta conminación cultural. Dualidad extrema, esta tensión será, si no verdaderamente ignorada, al menos percibida como superable por la socialización donde se formaba un individuo amo de sí, desprovisto de antagonismos, miembro de una sociedad que lograba subordinar sus excesos al orden social. La socialización fue la formación de individuos capaces de dominar este desgarramiento, con la ayuda de estructuras de personalidad cuyo soporte último estaba inscrito

en las estructuras sociales. Por cierto, esta concepción del individuo tenía siempre su parte trágica, la sociedad producía una conciencia individual capaz de volverse contra ella, pero el individuo socializado era supuesto capaz de jugar en contra de ese desgarramiento de fuerzas, con la ayuda de un sistema normativo de valores asombrosamente estables. Por eso el relato de la socialización afirmaba siempre abiertamente la subordinación de los sentimientos o las pulsiones, a las exigencias del funcionamiento social. La ruptura de este modelo era a la vez una crisis social y una neurosis personal. El dilema de la modernidad era cultural.

El dilema contemporáneo es de otra naturaleza. Más modesto, menos trágico, ya no es el resultado de una contradicción entre dos fuerzas, sino el desacuerdo entre dos aspiraciones culturales diversas. Los dos individualismos no se oponen radicalmente hasta el límite, al contrario, una connivencia secreta los vincula: la de una vida apacible socialmente deseada y posible. De hecho, los dos individualismos ponen al individuo contemporáneo frente a sentimientos ambivalentes más que frente a verdaderos desgarramientos. Se trata menos de una búsqueda idealista de valores que de la necesidad de adaptación a una sociedad racionalizada. El individuo contemporáneo vive ahora el agotamiento de la oposición fundadora del modernismo –la razón y las energías vitales–, se desprende de las implicaciones de la noción de personaje social, y se encuentra enfrentado a la exigencia de sostener juntos los dos individualismos ante la prueba del vacío de las formas sociales. El dilema de la modernidad es ahora social, dependiendo de la naturaleza de las pruebas de la experiencia impuestas a los individuos.

## POSFACIO

¿Qué nos enseñan los caminos recorridos con los actores de la escuela por el sistema escolar mismo? ¿Cuál es la naturaleza de los mecanismos sociales que constituyen los puntos de anclaje de la experiencia de los individuos? Necesitamos ahora “remontarnos” desde la subjetividad de los actores hacia el propio sistema escolar. Dos principios de estructuración del sistema pueden organizar este cambio de registro. El primero, diacrónico, concierne a sus transformaciones a lo largo de las tres grandes etapas que hemos estudiado. El segundo observa estas transformaciones en función de las diferencias escolares y sociales de los públicos formados en el curso de las carreras de los alumnos.

Pero no se trata sólo de retomar bajo otro ángulo las conclusiones de este trabajo, porque el retorno al sistema es también una lectura ética del funcionamiento de la escuela. En efecto, no es posible deshacerse de un punto de vista “comprometido” en la medida en que la sociología de la experiencia escolar nos enseña que la escuela no funciona en beneficio de todos, lo que no es una revelación, lejos de eso, sino también que la naturaleza misma de la escuela varía muy sensiblemente de un punto a otro del sistema. En concreto: en el seno de un cuadro administrativo homogéneo, la escuela se diversifica tanto que puede ser considerada como un cuadro de socialización y de subjetivación para unos, y como un obstáculo para otros. En este caso, no sólo no tiene mucho sentido (la escuela), sino que además “destruye” a los individuos. ¿Es necesario entonces encerrarse en una crítica total, afirmando que la naturaleza profunda del sistema escolar está afectada, y que nada es posible en la sociedad tal cual es? ¿Hay que quedarse en una posición de experto, limitándose a describir mecanismos objetivos? Ninguna de estas dos

posiciones nos parece aceptable en el momento en que cada uno sabe que la escuela debe ser sensiblemente transformada, aun si nadie ignora el peso de los obstáculos opuestos a este cambio. También, y admitiendo el rol de la subjetividad de las elecciones morales e ideológicas, debemos cambiar de registro de discurso y de postura intelectual para decir cuáles serían las grandes líneas que deberían conducir a una mutación del sistema escolar, capaz de tornar al funcionamiento más aceptable y más armonioso para los alumnos y los docentes.

Desde que se deja la escuela elemental, el aparato escolar ya no puede ser considerado como una institución. Más precisamente, no funciona sobre el modelo de una institución sino para la categoría de los alumnos cuya familia moviliza suficientes recursos y “motivaciones” para asegurar la continuidad de una socialización escolar. Para los otros, el recorrido escolar es un proceso de desajustes sucesivos que no dejan de ahondarse. La capacidad educativa del sistema escolar no está en condiciones de hacerse cargo del adolescente y de la juventud, y la distancia entre la cultura de masas y la cultura escolar instala a los alumnos en dos mundos sin contactos, sin relaciones. Si la utilidad de los estudios se pierde, si es débilmente percibida o si sólo es negativa, porque uno tiene todo para perder y nada para ganar, la experiencia escolar se vacía y, para decirlo sencillamente, los alumnos ya no tienen buenas razones para trabajar. Por este motivo el tema de las motivaciones, de los proyectos, del sentido subjetivo del trabajo se impone tan fuertemente a los alumnos y a los maestros, que deben construir lo que la naturaleza del sistema no alcanza a establecer. De manera sin duda excesiva, se podría decir que cuanto más van a la escuela los individuos y durante más tiempo, menos las situaciones escolares tienen sentido. En última instancia, no podría quedar de la escuela nada salvo una competencia en la cual sólo participan los que tienen oportunidades de ganar. Esta situación es tan alarmante que, muy a menudo, la escuela se encuentra sola frente a las demandas de integración y de socialización crecientes en los sectores más frágiles de nuestra sociedad.

El aumento de las calificaciones globales, la capacidad de acoger efectivos crecientes y nuevos, han mostrado que el sistema escolar no carecía de calidad. Las situaciones de ruptura y de conflicto no son raras, pero es tan injusto juzgar a la escuela a partir de algunos colegios y liceos difíciles, como satisfacerse con la formación de algunas elites de calidad. Ni las clases preparatorias de Louis-le-Grand, ni los colegios de algunas ciudades degradadas de Seine-Saint-Denis, dan una imagen aceptable del sistema educativo. Pero la desarticulación de las lógicas del sistema aparece a la vez como un mal más insidioso y común.

En gran medida, los problemas de la escuela no le pertenecen directamente y parece evidente que una gran parte de ellos viene del exceso de demandas que le son dirigidas. La escuela no produce desocupados, pero produce diplomas que estarán cada vez menos protegidos del desempleo. Por sí solo, este fenómeno vacía a la experiencia de todo contenido cuando los alumnos crecen, cuando el principio de utilidad debe imponerse. Entonces, muy pronto, algunos abandonan, hacen como si, formándose en otra parte, ya no vieran en la escuela nada más que un modo de esperar.

Pero la escuela es meritocrática y, aunque la competencia está a veces falseada, esta espera escolar se torna pronto en destructora para aquellos que fracasan y no tienen más posibilidades que identificarse con las categorías de su fracaso. Ésta es sin duda una de las maneras más crueles de entrar en la vida, pues no sólo los alumnos no obtienen nada muy tangible, sino que pierden la autoestima. Esta prueba es tanto más viva cuanto que el sistema escolar no se apega a un verdadero proyecto educativo, "moral" se habría dicho antaño, apuntando a la expresión y la formación de cualidades personales. Todo lo que no es estrictamente escolar resulta residual, militante, mientras que todos deploran la pérdida de utilidad de los diplomas y la debilidad educativa de la sociedad de masas.

Ninguno de estos defectos pertenece estrictamente a la escuela, ella no los engendra directamente pero los cristaliza en



su organización misma. ¿Debe sufrirlos como una fatalidad, o puede resistir eficazmente –es decir modificarse ella misma–, más que prolongar un ciclo informal hecho de clamores a principios “sagrados”, remedios indefinidos y adaptaciones discontinuas?

Se ve bien que no sólo la escuela reproduce globalmente las desigualdades sociales, sino que además las acentúa a lo largo de los itinerarios que emparentan el funcionamiento a aquel de una producción de destilación fraccionada. El conjunto de mecanismos selectivos produce públicos escolares muy desiguales en términos de recursos y de esperanzas, y acentúa las separaciones a lo largo de los recorridos. No obstante, estos públicos no son solamente desiguales, están además enfrentados a experiencias escolares extremadamente diferentes, y la naturaleza misma de la escuela se transforma en el curso de estas las etapas. La escuela no se limita a producir sus propios mecanismos de distribución: fabrica, o contribuye a fabricar, actores y sujetos de naturaleza diferente. El choque de la masificación y la regularización general del sistema que ella arrastra hacen que, al cabo del recorrido, sólo ciertos alumnos estén verdaderamente formados en la escuela, mientras que los demás juegan otras cartas, y algunos aun son aplastados por el recorrido mismo. Todo pasa como si la escuela no fuera realmente eficaz, desde el colegio, para los niños de las clases medias.

No se trata evidentemente de decir que la escuela no sirve para nada. El nivel escolar aumenta y Francia ocupa, en este campo, una posición muy honorable comparada con la de sociedades cercanas. Por el contrario, no es posible decir que este sistema es “funcional” pues está lejos de ser comandado por “necesidades” económicas demasiado fluctuantes, y nada exige que la experiencia escolar se vacíe de sentido o ponga tantos alumnos en la picota de su fracaso. En pocas palabras: “siendo las cosas lo que son”, es decir siendo la sociedad tal cual es, la escuela no está encerrada en una necesidad absoluta.

La complicidad de las clases medias y de la escuela condu-

ce a una lógica de elecciones escolares que acentúa considerablemente las desigualdades de recorrido. No se trata solamente de una desigualdad cultural, sino también de una desigualdad estratégica fundamental. Para unos, que ostentan a menudo el mayor apego a la unidad de la escuela pública, la escuela es un mercado en el cual eligen los establecimientos y hasta las mismas clases, a fin de beneficiarse de ventajas tanto más considerables cuanto que son apuntaladas por un encuadre pedagógico eficaz. Por el contrario, las leyes “universales” de los programas, de los métodos, y de otros esquemas se aplican a los más despojados, que perciben así las garantías de su integración, mientras que los que verdaderamente las conocen juegan libremente con ellas. Desde este punto de vista, la igualdad de trato de todos asegura ventajas considerables a las clases medias “cultivadas” e “informadas”. Basta con entrar a cada establecimiento y en cada familia para ver que las desigualdades sociales “dadas” están recubiertas por mil desigualdades “creadas”: elección sutil de disciplinas, estrategias de sostenes exteriores, derogaciones diversas, negociaciones sutiles... Al fin de cuentas, dos colegios formalmente idénticos abrigan establecimientos totalmente diferentes. Unos viven en una economía colectivista, otros en un “mercado negro” cuya eficacia relativa descansa sobre el mantenimiento de la primera. La igualdad formal de tratamiento aparece como la mejor garantía de los privilegios, y coloca a un número considerable de profesores y de alumnos en situaciones extremadamente difíciles, porque al “mercado negro” de unos corresponden los “*tickets* de racionamiento” de otros.

Si se piensa que este sistema es poco reversible, especialmente porque el mercado organiza cada vez más dominios de la vida, y porque el reparto espacial de los establecimientos reposa sobre segregaciones sociales masivas, hay que salir del falso pretexto del que son víctimas los más débiles. Dos tipos de política, ya esbozados desde hace unos años, podrían “distender” la situación tornando manifiesto lo que para muchos está escondido. El primero consiste en reforzar sensiblemente

la autonomía de los establecimientos, a fin de que construyan una oferta educativa mejor adaptada a su público. En última instancia, esta autonomía exige mutaciones profundas en la gestión del personal, implica reglas de cooptación de los docentes y modos de designación efectivos de los jefes de establecimientos, pues difícilmente se puede concebir como una gestión centralizada del personal, descansando sobre los principios del *baremo*,\* engendraría establecimientos capaces de movilizar equipos alrededor de proyectos específicos. Se reprochará, con buenos argumentos, a ese sistema de reforzar las desigualdades. En concreto: solamente las hace visibles, lo que ya es una ruptura considerable.

El segundo principio apunta a compensar las desigualdades de semejante sistema. Corresponde a la autoridad central adelantar un principio de equidad y de discriminación positiva firme. Dicho de otro modo: hay que dar más medios a los que tienen menos, lo que exige una política resuelta y mucho menos tímida que la de los ZEP. Sin duda tal sistema no producirá una verdadera igualdad escolar, pero podría evitar que la escuela agregue demasiado sus propias desigualdades a las que recibe. Recordemos que el principio de igualdad consiste aún, en la práctica, en dar más a los que tienen más porque prosiguen estudios más largos en establecimientos mejor situados y se benefician de condiciones más favorables. Manteniendo una forma escolar única destinada a públicos diferentes, se acrecientan las desventajas de aquellos que no pueden sacar partido. La autonomía de los establecimientos, asociada a una distribución desigual de los recursos, nos aleja sin duda de un modelo republicano del cual sabemos que sólo funcionó realmente sobre la base de una fuerte segregación social, y del que hoy vemos que las clases medias y superiores son las únicas en obtener beneficios. Tanto la escuela como ciertos sistemas de protección social tratan mejor a los que ya son bien tratados. Y

\* Baremo: escala convencional de valores que se utiliza como base para valorar o clasificar los elementos de un conjunto. (*N. del E.*)

se ganaría, en términos de justicia, si se construyeran las intervenciones públicas sobre un principio de compensación.

Resalta en este trabajo que cuanto más “débiles” son los alumnos, menos capacidades de socialización posee la escuela y más se constituye la vida juvenil al margen de la escuela o en contra de ella. En los medios menos favorecidos esta tendencia es la más acusada. El modelo liberal del doble individualismo no plantea problemas a las clases medias, pero se transforma en anomia en los establecimientos menos favorecidos. Es evidente que la escuela debe producir una civilidad propia, basada en sistemas de derechos y deberes capaces de producir una civilidad escolar. Hemos visto, en un establecimiento, que dicha civilidad estaba en condiciones de reorganizar la experiencia escolar, aunque fuera ilusorio creer que fuera inmediatamente eficaz en términos de resultados.

La regla más general, la que consiste en tolerar la vida juvenil mientras no afecte demasiado a la enseñanza, no es compatible sino con el modo de vida de las clases medias, donde los alumnos tienen el sentido de sus intereses bien asimilado. Son esos intereses los que aseguran la paz escolar. Ésta deja de ser pertinente desde que la escuela ya no puede reclamar firmemente la utilidad inmediata de los diplomas y cuando la cultura de los jóvenes y la de la escuela se separan. En la medida en que los alumnos no pidan demasiado un desarrollo de su participación en la vida del establecimiento, en la medida también en que los docentes y las administraciones pueden temer los desórdenes que podrían aparecer, sólo se trata de limitarse a establecer una paz, sin duda indispensable, pero muy alejada de la ambición de formar ciudadanos provistos de iniciativa y de espíritu crítico. La escuela enseña que se puede y se debe participar en los asuntos de la ciudad, pero no en los de la escuela, enseña que se puede y que se debe desarrollar un espíritu crítico... pero no en la escuela donde el espíritu de la crítica es, él mismo, una forma escolar canónica. A menudo en las situaciones más desesperadas, cuando ya nada parece posible, los equipos educativos forman una ciudadanía escolar. Lo que debería

ser la regla, es una manera de resistir a la descomposición de las situaciones. Allí donde mandan las calificaciones, la cuestión ni siquiera se plantea.

Tanto en lo que se refiere a la integración a la vida escolar como a la discriminación positiva, los principios han sido enunciados y establecidos. Pero se debe constatar su fragilidad. Descansan a menudo sobre la acción voluntaria de algunos docentes y de un equipo de dirección. La escuela otorga confianza a las familias que pueden ayudar, o se vuelve hacia los equipamientos sociales; los docentes, negándose a convertirse en “animadores”, perciben a menudo las discusiones como agresiones. La formación de una civilidad escolar implica pues un acercamiento al estatus y al oficio, que procede de la autonomía de los establecimientos a fin de que la protección del oficio por el rigor del estatus deje de asentar una disociación radical entre los compromisos individuales y la vida colectiva. Salvo que se considere que la escuela no tiene por objetivo otra cosa que el aprendizaje de conocimientos, es necesario admitir que no puede ya acoger la totalidad de una clase de hasta 18 años, como lo hacía con un público minoritario y “selecto”.

Uno de los rasgos esenciales de un sistema escolar de masas es definir la mayoría de los competidores por su nivel de fracaso, y de impulsar a cada uno a tenerse a sí mismo como responsable de sus éxitos y de sus fracasos. Se ha visto que muchos alumnos estaban dominados por esta lógica, y que también muchos de entre ellos veían degradarse su propia imagen. No es razonable tratar este problema apuntando a su erradicación por la construcción de un éxito universal, sea por la multiplicación, ampliamente iniciada, de métodos de subsanación que refuerzan el síndrome de fracaso, sea, en algunos casos, por la evacuación del fracaso en una especie de simulación generalizada. Comprendámonos bien. No es cuestión de oponerse a la ayuda de los deberes, de los estudios dirigidos, de las clases “aliviadas” y de todas las medidas de reparación. Pero, sin duda, no hay que esperar demasiado de ellas, y es posible preguntarse si no se entra así en un círculo de inflación escolar que hace indefi-

nidamente más pesadas las tomas a cargo de la empresa misma de la escuela y entonces, en última instancia, el carácter destructor del fracaso. Sobre todo, si es razonable creer que estos remedios añadidos disminuirán sensiblemente las separaciones entre los alumnos y los grupos sociales. Es la lógica misma de la selección por el fracaso lo que se debe intentar atenuar, aunque parezca utópico creer que podría reducirse a nada. Sería bueno que la meritocracia destruyera menos a los individuos.

Debería alentarse una de las soluciones esbozada desde hace unos años. Se trata de multiplicar los criterios de excelencia, de manera de reducir las separaciones entre los gustos y los intereses. Nada prohíbe imaginar un sistema que proponga jerarquías y escalas de excelencia múltiples. Ahora bien, sabemos que, en la práctica, los criterios de excelencia son únicos y que los alumnos están condenados a ser juzgados según un solo tipo de competencia. No es por motivo de un simple hábito de lenguaje que los alumnos y los maestros continúen designando la enseñanza general como enseñanza "normal", que se continúe enviando los mejores alumnos de BEP hacia las primeras de transición, desembocando en bachilleratos poco valorados, transformando así a menudo a alumnos que triunfan en alumnos que fracasan. Más allá de hábitos y costumbres, la figura única de la excelencia, identificada con las secciones científicas, descansa en las oportunidades ofrecidas como aval en las escuelas, las clases preparatorias, las IUT, las preparatorias universitarias, y es por lo tanto natural que todo buen alumno apunte a una rama científica. Si se prohíbe actuar de manera obligatoria en aval, las llamadas a la diversificación de las escalas de excelencia quedarán como voces piadosas. Es en los dominios de esta naturaleza donde la regulación central se impone, mientras que a menudo se tiene el sentimiento de que ella legisla en los detalles y deja libre curso a los más perversos mecanismos.

Hoy, casi la totalidad de un grupo de cierta edad obtiene el diploma de los colegios, y más del 60% se presenta al bachillerato. El peso mismo de las cifras hace que estos diplomas hayan cambiado de naturaleza. No se podría entonces imaginar que la

concepción de los programas haya sido cambiada, y que se pase de la noción de programa ideal y maximal –muy raramente realizable, además–, a la de programa minimal “garantizado”, ya que muchos alumnos y profesores son puestos de entrada en situaciones de fracaso y de preparación acelerada –situaciones obstinadas–, sin dejar unos y otros de deplorar la debilidad de las bases y de los fundamentos. Puedo testimoniar que son muy raros los alumnos medios de las clases populares y los profesores capaces de asimilar y de enseñar la totalidad del programa de historia y geografía de quinto, por ejemplo. Porque esto supone alumnos seguros de sus logros, totalmente atentos durante la totalidad del tiempo de la clase; esto implica también no “perder” horas de clase en controles, evaluaciones o clases recuperatorias. En la mayoría de los casos, el programa se dirige a alumnos que no existen quizá sino en algunos establecimientos de excelencia, y cada uno se acomoda a los programas por su cuenta y riesgo, sin poder realmente asegurarse de que lo que allí se enseña es realmente asimilado. En pocas palabras: todo pasa como si los programas estuviesen hechos para una elite, para los futuros docentes de cátedra de la disciplina, pero ciertamente no para los alumnos tal como son.

La distancia entre la cultura escolar y las culturas sociales es tal, que los alumnos sienten como si vivieran en dos mundos estancos. Esta situación es normal y, en gran medida, deseable. Pero hoy, la autonomía acordada a la juventud y el peso mismo de la cultura de masas hacen que esta distancia aparezca ante muchos como una verdadera muralla que separa a una cultura escolar percibida como muerta, de una cultura social de masas percibida como natural y viviente. A menudo, el espectáculo del mundo dado por los medios de comunicación no es ya concebido por los alumnos como un espectáculo, sino como la misma realidad del mundo. Permite ver una oleada de informaciones poco organizadas, llama a una participación emocional que lo opone punto por punto al mundo escolar. En este campo, el reflejo de la desconfianza de la escuela hacia la cultura de masas, especialmente ante la televisión, contribuye a

acrecentar la extrañeza de las dos culturas. No se trata de dejar entrar la cultura de masas a las escuelas, ¿pero se deber renunciar a comprender que esta cultura no es más “natural” que la cultura escolar, que también está construida y organizada, que no es el simple reflejo de una realidad? ¿De qué podría servir un “espíritu crítico” que no se aplicara sino a ejercicios y materiales escolares?

Hoy, desde el punto de vista de la experiencia de los alumnos, el colegio es el nivel más sensible y receptivo del sistema escolar. Acoge a la totalidad de una clase de determinada edad, siendo definido por una ambigüedad fundamental determinada por su doble origen: por una parte, prolonga la escuela primaria, debiendo recibir a todos los alumnos y asentar el aprendizaje de conocimientos considerados fundamentales; por otra parte, el colegio es heredero del liceo, del cual ha retomado los programas y la forma pedagógica. De aquí resulta una ambivalencia permanente a menudo vivida como una crisis endémica. En ciertos casos, el colegio es el primer escalón del liceo; en otros, garantiza el mínimo escolar; para muchos alumnos todavía es la primera etapa de la relegación. Esto se manifiesta en fuertes diferencias entre los establecimientos, una gran diversidad de métodos y de objetivos, debates recurrentes sobre las clases de nivel y los modos de orientación ocultos, puesto que el colegio es a la vez la escuela de todos y el momento de una selección decisiva.

Esta doble naturaleza hace que los alumnos, que ya no son niños y sin embargo no acceden aún a la racionalidad y la autonomía de los liceístas, estén mal integrados en los establecimientos. Las actividades “socioeducativas”, culturales y deportivas tienen un lugar marginal y la misma vida adolescente se margina en el momento en que debería ser integrada en la escuela. Tratando a todos los colegiales como si fueran futuros liceístas surgidos de las clases medias, se acoge a menudo muy mal a los demás. En la medida en que el colegio es hoy la escuela de todos, ¿no haría falta definir con más rigor los objetivos, los aprendizajes juzgados fundamentales, las reglas de vida



comunes y la función de la educación? Hoy, toda la enseñanza del colegio prepara para bachilleratos generales, en términos de programas y de métodos, pero la mayoría de los alumnos no accede a ellos. ¿Para qué les habrá sido útil el colegio, sino para definirlos por su fracaso? De hecho, el colegio ocupa hoy el lugar que fue el de las escuelas primarias superiores y de las grandes secciones que preparaban para el certificado de estudios. Quizá sería necesario redefinirlo en esta función de educación y de integración social, listos a “primar”, lo que no implica ninguna “baja de nivel” ni de los alumnos ni de los profesores.

Es como si la sociedad francesa ya hubiera decidido tratar el desempleo de los jóvenes mediante el alargamiento de la escolaridad y el reforzamiento de las redes generales. Evidentemente, nadie ha hecho deliberadamente esta elección, pero las consecuencias de las decisiones de los treinta últimos años están ahí. La lógica del diferimiento conduce a vaciar de su sentido a la experiencia escolar de muchos alumnos de ciertos liceos, cuando los alumnos están allí porque no hay lugar en otra parte. Hemos visto que esta imagen polémica no siempre es caricaturesca y que encierra a muchos liceístas en representaciones extremadamente minusvaloradas de sí mismos, y en una especie de abulia; no pudiendo actuar sobre su historia, se dejan llevar por el oleaje. Pero no se espera impunemente que nada se produzca, y la experiencia de estos alumnos no es sólo indiferente: es también negativa. Así, el recorrido escolar se da la vuelta, como bien lo muestra la comparación de los alumnos que eligen los “trabajitos” y los alumnos que permanecen encerrados en el solo cuadro escolar.

Sin duda la escuela no es responsable del desempleo, pero no puede quedar reducida al rol de organizadora de filas de espera. El “todo-escolar” alcanza ciertos límites y, recordémoslo, no se trata solamente de gestión estadística de masas de alumnos, sino también de experiencias escolares que se descomponen poco a poco. Muchos alumnos se sienten víctimas de un “encarnizamiento pedagógico”. ¿No se puede encarar

una relativa “desescolarización” de formaciones, multiplicar las alternativas, el ir y venir entre la escuela y la vida activa? El calendario escolar es demasiado rígido, las salidas del sistema y los retornos son demasiados raros porque son demasiado difíciles, las reglas de equivalencia son de una rigidez absolutamente burocrática; es casi imposible retornar a la escuela una vez que se ha salido buscando otro tipo de formación. Hoy, so pretexto de la escolarización larga, se abandona a menudo a los jóvenes a “tareas” y a condiciones de empleo inaceptables. La escuela no tiene vocación para cualquier cosa, y menos para amortizar de modo ilusorio los efectos de una crisis general de empleo. Es la idea misma de educación la que entonces está amenazada.

\*

Todos aquellos que conocen la escuela en Francia saben hasta qué punto parece imposible reformarla, saben hasta qué punto intereses muy opuestos se conjugan para mantener las cosas tal como están, saben también la dificultad de cambiar un sistema tan complejo, y no ignoran nada del peligro político corrido por aquellos que se arriesgan. Pero hay también otro obstáculo a las reformas controladas del sistema escolar, el que constituye a menudo el universo de los argumentos últimos: el apego a una imagen canónica de la escuela republicana. Todo la amenaza y nada puede ser imaginado que parezca someterse. Ahora bien, hoy sabemos que el imaginario de esta escuela está muy lejos de lo que fue en la práctica, y más aún de lo que es hoy. En gran medida, el conservadurismo se ha vuelto republicano.

Pero hay no obstante una lección por retener de los fundadores de la escuela republicana: es la capacidad de ubicar a la reflexión sobre la educación en el centro del debate político, y de construir el modelo educativo como una síntesis entre la

nación, la economía y la representación de un sujeto individual, síntesis cuya unidad está hoy en el principio mismo de la nostalgia. Después de más de un siglo, esta síntesis se ha deshecho. La impronta de formación sobre el empleo no tiene vínculos con lo que fue en una escuela que poco se preocupaba por ello. Nos guste o no, la escuela es un “mercado”, y la escuela republicana se acomoda muy bien a revistas especializadas en “colocaciones” educativas y escolares. La imagen de la cultura nacional está hoy recubierta por la cultura de masas y por la fuerza de las industrias culturales. El sujeto de la educación ya no es solamente un niño o un joven “burgués” sino un adolescente. Y un adolescente cuya juventud no cesa de prolongarse. Ante el estallido de la síntesis republicana, cada uno reacciona de manera diferente. Se dan algunos derechos a los alumnos, se crean formaciones según las demandas de una economía fluctuante, se redefine la laicidad paso a paso... El sistema escolar se presenta como una sucesión de capas geológicas cuyos diversos elementos deben ser mantenidos juntos, al precio de esfuerzos considerables, por los alumnos y los docentes.

Evidentemente, ningún sistema educativo puede ser “inventado”, no puede desprenderse totalmente de su pasado. La escuela republicana misma no era una novedad radical. Pero ya es tiempo de redefinir lo que se espera de la escuela, de concebir programas y una educación capaces, no solamente de integrar individuos en una sociedad, sino también de formar sujetos. Si la sociedad francesa no tiene la capacidad de construir un verdadero debate sobre la educación, la escuela no se formará sobre la coexistencia de un mercado, público y privado, y una defensa ideológica. Si se quiere invocar a los manes de la escuela republicana, debe ser para inspirarse en la audacia de aquellos que construyeron una política de la educación cuando las transformaciones sociales lo exigían, y no para enclaustrarse en una nostalgia paralizante.

## INVESTIGACIÓN

*Equipo de investigación.* Con el fin de analizar mejor los procesos educativos, los grupos de investigación han sido integrados, en la mayoría de los casos, por sociólogos a los cuales se asociaron docentes-investigadores en psicología y ciencias de la educación. En cada uno de los grupos de intervención sociológica, el material común recolectado dio lugar a visiones cruzadas.

La integración intelectual de los equipos de investigación ha sido asegurada por encuentros periódicos (dos veces por mes, además de algunas semi jornadas de trabajo) entre los diferentes investigadores. En estos grupos de reflexión, además de los investigadores mencionados, participaron estudiantes de doctorado (en sociología, en psicología, en ciencias de la educación), como así también dos psicólogos escolares y un consejero de orientación.

*Las operaciones de investigación.* El trabajo de investigación se desarrolló siempre en dos tiempos. En un primer tiempo, una vez realizada la elección de los establecimientos, se procedió a la recolección de documentos, a una serie de entrevistas semi-directivas con los individuos "recursos", a fin de formarnos una imagen de cada situación. En un segundo momento, que constituye la parte principal de la investigación, procedimos a un estudio en profundidad de cada tipo de actores a través de un trabajo de grupo. Para hacer esto utilizamos el método de la intervención sociológica, cuyo objetivo es no sólo conducir a un grupo a explicar sobre su experiencia, sino también a producir un análisis de sus problemas. Cada grupo de intervención fue constituido por una decena de personas, y comenzó su trabajo con el encuentro de interlocutores. El objetivo de este método es impulsar a los actores a salir del solo testimonio y

analizar ellos mismos su propia experiencia. Los grupos de intervención efectuados fueron los siguientes:

1. Un grupo de alumnos de CM1-CM2 (6 varones, 6 chicas) en una escuela de clases medias. El trabajo de investigación aquí fue realizado en estrecha colaboración con dos psicólogos (uno de ellos psicólogo escolar). El grupo no se encontró con interlocutores; el principio mismo del encuentro no era pertinente con alumnos tan jóvenes. Por el contrario, fueron realizados juegos de roles y juegos de asociación. Tuvieron lugar siete sesiones.

*Investigadores:* B. Dumora, J.-C. Lulan y D. Martuccelli.

2. Un grupo de alumnos de CM1-CM2 (6 varones, 6 chicas) provenientes del medio popular. Como en el grupo precedente el trabajo fue realizado en estrecha colaboración con psicólogos (uno de ellos psicólogo escolar). También se propusieron juegos de roles; el grupo no tuvo interlocutores. Se efectuaron seis sesiones.

*Investigadores:* F. Dubet, G. Poulmarch y J.-C. Pujol.

3. Un grupo de alumnos de colegio de quinto, de un medio popular en Burdeos. Nueve alumnos siguieron de manera más o menos regular los trabajos del grupo, dos varones y siete chicas. Todos los alumnos eran de origen modesto, de medio obrero o empleado. Los interlocutores del grupo fueron: un director adjunto, una docente de historia-geografía, dos liceístas y un estudiante universitario. Seis encuentros fueron implementados con una sesión final de reflexión.

*Investigadores:* F. Dubet y D. Martuccelli.

4. Un grupo de alumnos de colegio de cuarto-tercero de un medio popular en Burdeos. Ocho alumnos participaron de manera casi regular en la investigación, cuatro varones y cuatro chicas. Miembros del mismo establecimiento que los alumnos del grupo precedente, todos estos alumnos eran de medio modesto, la mitad de origen inmigrado. Los interlocutores fueron: un director, un docente de francés, tres liceístas. Se realizaron siete sesiones.

*Investigadores:* B. Dumora y J. Favre.

5. Un grupo de alumnos de quinto provenientes de las capas medias. Una docena de alumnos participó regularmente en la investigación, seis varones y seis chicas. Se trataba de una “buena” clase en un establecimiento “eficaz”. Los interlocutores de este grupo fueron: una docente de artes plásticas, un director, dos estudiantes universitarios. Se realizaron cinco sesiones.

*Investigadores:* O. Cousin y J.-P. Guillemet.

6. Un grupo de alumnos de tercero provenientes de capas medias. Una docena de alumnos participó de la investigación, siete varones y cinco chicas. Se trataba de una clase muy “mala”, de modo que la mayoría de los alumnos se definía por el fracaso escolar. Este grupo se encontró con tres interlocutores: un director, una docente de francés, dos estudiantes universitarios. Tuvieron lugar cinco sesiones en total.

A fin de lograr una visión global de la experiencia colegial, realizamos una serie de entrevistas colectivas con los “buenos” alumnos de las clases “buenas”, como así también entrevistas colectivas con grupos específicos de colegiales.

*Investigadores:* L. Lannegrand y D. Martuccelli.

7. Un grupo de alumnos en un liceo de enseñanza general en el suburbio bordelés. Siete alumnos participaron de manera regular en la investigación, tres varones y cuatro chicas. Tres alumnos estaban en terminal S, tres alumnos en terminal L y un alumno en segundo. El grupo reunía a alumnos “buenos” y “malos” (repetidores). Los alumnos pertenecían a categorías medias. Los interlocutores de este grupo fueron: un director, un docente de matemáticas, una docente de francés, un sociólogo de la juventud. Se realizaron seis sesiones de intervención y una larga sesión final de análisis.

*Investigadores:* O. Cousin y D. Martuccelli.

8. Un grupo de alumnos en un liceo técnico de Lille. Trece alumnos participaron de manera regular en la investigación, diez chicas y tres varones. Dos alumnos en terminal SMS, cuatro en terminal STT y siete en terminal ES. El grupo reunía alumnos con fracaso escolar y alumnos que habían llegado a

construir, especialmente con ayuda de experiencias extra escolares, proyectos personales. Los interlocutores de este grupo fueron: un docente de matemáticas, un director, un docente de filosofía, tres estudiantes. Se efectuaron cinco largas sesiones.

*Investigadores:* A. Barrère y D. Martuccelli.

9. Un grupo de alumnos en un liceo profesional en Seine-Saint-Denis. Nueve alumnos participaron de manera casi regular en la investigación, cinco varones y cuatro chicas. Tres varones estaban inscritos en segundo año de BEP carpintería y los otros dos en tercero de CAP carpintería; una chica estaba en el bachillerato procomercio y servicios y las otras tres en primer año de BEP comercio, administración y secretariado. Todos estos alumnos tenían “dificultades” escolares y provenían de familias modestas, las chicas eran de origen inmigrado. Los interlocutores de este grupo fueron: un director de liceo profesional, un profesor de filosofía, un profesor técnico. Se realizaron cinco largas sesiones con este grupo, más una sesión final de autoanálisis.

*Investigadores:* F. Dubet, D. Martuccelli y J.-C. Pujol.

10. Un grupo de profesores de colegio en Gironde. Reunido durante seis sesiones, este grupo comprendía una decena de profesores, siete mujeres y tres hombres. Interlocutores: un jefe de empresa, dos padres de alumnos, dos trabajadores sociales, un director.

*Investigadores:* F. Dubet y B. Dumora.

11. Un grupo de docentes (y de profesores de escuelas) de Gironde. Siete docentes siguieron regularmente el trabajo de investigación: tres hombres y cuatro mujeres. Varios de entre ellos tenían gran diversidad de experiencia profesional tanto en el medio urbano como en el rural, tanto en medios favorecidos como desfavorecidos. Interlocutores: un inspector de academia, dos padres de alumnos, una psicóloga escolar, un elegido local.

*Investigadores:* A. Laflaquière y D. Martuccelli.

12. Un grupo de padres de alumnos de un medio popular de Burdeos. Ocho personas participaron en este grupo de inves-

tigación, de ellos tres hombres y una mujer eran de origen inmigrado. Se efectuaron seis sesiones, más una sesión final. Los interlocutores fueron: una psicóloga escolar, un docente, un elegido local, un consejero de orientación.

*Investigadores:* E. Debarbieu y F. Dubet.

13. Un grupo de padres de alumnos provenientes de las capas medias de Burdeos. Siete personas participaron regularmente en la investigación, tres hombres entre ellas. Se efectuaron cinco sesiones más una sesión final de discusión. Interlocutores: un psicólogo escolar, un sociólogo de educación, un docente especialista en programas escolares.

*Investigadores:* E. Debarbieu y D. Martuccelli.

14. Un grupo de especialistas en la infancia, pero operando en el seno de la institución escolar. El grupo estuvo constituido por psicólogos escolares, consejeros de orientación y de CPE. Tuvieron lugar cinco sesiones. Interlocutores: dos padres de alumnos, un educador.

*Investigadores:* F. Dubet, B. Dumora y J.-C. Pujol.



## OBRAS CITADAS

- Aghulon, C., "L'atelier du lycée professionnel, lieu de socialisation", *Éducation et Formation*, 16, 1988.
- , Poloni A. y L. Tanguy, *Des ouvriers de métier de aux diplômés du technique supérieur: le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*, París, GST-CNRS-París VII, 1988.
- Alain, *Propos sur l'éducation*, París, PUF, 1932.
- Altet, M., P. Bressoux, M. Bru y C. Lambert, "Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2", en *Les Dossiers de la DEP*, núm. 44, septiembre de 1994.
- Althusser, L., "Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de la production", en *La Pensée*, junio de 1970.
- Apple, M.A., *Teachers and Texts*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Arendt, H., "La crise de l'éducation", en *La Crise de la culture*, París, Gallimard, 1972.
- Ariès, P., *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, París, Ed. du Seuil, 1973.
- , "Enfant: la fin d'un règne", en *Autrement*, marzo de 1975.
- Augustin, J.-P., *Les Jeunes dans la ville*, Burdeos, PUB, 1991.
- Badinter, E., *XY. De l'identité masculine*, París, Odile Jacob, 1992.
- Baillauquès, S., *La Formation psychologique des instituteurs*, París, PUF, 1990.
- Ball, S., "Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment", en Woods P. (ed), *Pupil Strategies*, Londres, Croom Helm, 1980.
- Ballion, R., *Les Consommateurs d'école*, París, Stock, 1982.
- , *La Bonne École*, París, Hatier, 1991.
- , *Le Lycée, une cité à construire*, París, Hachette, 1993.

- Ballion, R., *Les Lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette, 1994.
- , Cœuvrard, *Le Choix du lycée*, Paris, Laboratoire d'Économetrie de l'École polytechnique, ministère de l'Éducation Nationale, 1989.
- Barre de Miniac, C., A. Bounoure y M. Delclaux, *Professeurs, Éléves, Parents face à l'évaluation*, INRP, col. "Rapports de recherches", núm. 4, 1985.
- Barrère, A., *Sociologie du travail scolaire. Le cas des lycéens*, tesis, Université de Burdeos II, 1996.
- Bateson, G., *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Éd. du Seuil, 1977, 1980, 2 vol.
- Baudelot, C. y R. Establet, *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- , y R. Establet, *Le niveau monte*, Paris, Éd. du Seuil, 1989.
- , y R. Establet, *Allez les filles*, Paris, Éd. du Seuil, 1992.
- , et al., "Les élèves de LEP, anatomie d'une population", en *Revue française des affaires sociales*, diciembre de 1987.
- , y M. Glaude, "Les diplômés se dévaluent-ils en se multipliant?", en *Économie et Statistique*, 225, octubre de 1989.
- Beaud, S. y F. Weber, "Des professeurs et leurs métiers", *Critiques sociales*, 3, 4, 1992.
- Becker, H., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985.
- Bell, D., *Vers la société post-industrielle*, Paris, Laffont, 1976.
- , *Les Contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF, 1978.
- Bellah, R., et al., *Habits of the Heart*, Berkeley, University of California Press, 1985.
- Benedict, R., *Échantillons de civilisation*, Paris, Gallimard, 1950.
- , *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.
- , y R. Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- Berger, P. y T. Luckman, *La Construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- Bergougnioux, A. y M. Mourioux, *La Forteresse enseignante. La FEN*, Paris, Fayard, 1987.
- Bernstein B., *Langage et Classes sociales*, Paris, Éd. De Minuit, 1975.

- , *Classes et Pédagogie: visibles et invisibles*, Paris, OCDE, 1975.
- , *Class, Codes and Control*, vol III, *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1977.
- Berthelot, J.-M., *Le Piège scolaire*, Paris, Puf, 1983.
- , *École, Orientation, Société*, Paris, PUF, 1993.
- Binon, J. y F. Œuvrard, “Comment devient-on élève de lycée professionnel?”, en *Éducation et Formation*, 14, 1988.
- Boltanski, L., *Prime éducation et Morale de classe*, Paris, EPHE-Mouton, 1969.
- , *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métaillé, 1990.
- , y Thévenot L., *Les Économies de la grandeur*, Paris, Puf, 1987.
- , y Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.
- Boudon, R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éd. de Minuit, 1964.
- , Saint-Martin M. de, *Rapport pédagogique et Communication*, Paris-La Haya, Mouton, 1965.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron, *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
- Bourdieu P., “Genèse et structure du champ religieux”, en *Revue française de sociologie*, XII, 1971.
- , “Le marché des biens symboliques”, *L'Année sociologique*, vol 22, 1973.
- , L. Boltanski y M. de Saint-Martin, “Les stratégies de reconversion”, en *Information sur les sciences sociales*, 12, 1973.
- Bourdieu, P. y M. de Saint-Martin, “Les catégories de l'entendement professoral”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, mayo de 1975.
- Bourdieu, P., *La Distinction*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
- , *Le Sens pratique*, Paris, Éd. de Minuit, 1980.
- , *La Noblesse d'État*, Paris, Éd. de Minuit, 1989.
- Bouvier, N., J. Breton y B. Belmont, “Les familles et l'école”, en *Ouvertures: l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan-INRP, 1984.

- Bowles, S. y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976.
- Bressoux, P., *Les Effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs*, DEP, febrero de 1994.
- , “Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres”, en *RFPédagogie*, núm. 108, julio-septiembre de 1994.
- , “Effets-écoles et effets-classes”, en J.-M. Besse *et al.*, *École efficace*, París, A. Colin, 1995.
- Briand J.-P. y J.M. Chapoulie, *Les Collèges du peuple*, INRP-CNRS-ENS, 1992.
- Broccolichi, S., “Un paradis perdu”, en P. Bordieu, *La Misère du monde*, París, Éd. du Seuil, 1993.
- Burris, V., “The social and political consequences of overeducation”, en *American Sociological Review*, vol. 48, núm. 4, agosto de 1983.
- Camus, A., *Le Premier Homme*, París, Gallimard, 1994.
- Careil, Y., *Instituteurs des cités HLM*, París, PUF, 1994.
- Carnoy, M. y H.M. Levin, *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, Stanford University Press, 1985.
- Castel, R., *La Gestion des risques*, París, Éd. de Minuit, 1981.
- Cavalli, A. y O. Galland, (ed), *L'Allongement de la jeunesse*, Arlés, Actes Sud, 1993.
- Chamboredon, J.-C. y J. Prévot, “Le métier d'enfant”, en *Revue française de sociologie*, XIV, 3, 1973.
- Chapoulie, J.-M., *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un milieu de classes moyennes*, París, Éd. de la MSH, 1987.
- Charles, F., *Instituteurs: un coup au moral*, París, Ramsay, 1988.
- Charlot, B., *L'École en mutation*, París, Payot, 1987.
- , E. Bautier y J.Y. Rochex, *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, A. Colin, 1992.
- , y M. Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, París, Minerve, 1985.
- Cherkaoui, M., *Les Paradoxes de la réussite scolaire*, París, PUF, 1979.
- , *Les Changements du système éducatif en France, 1950-1980*, París, PUF, 1982.

- Chervel, A., *Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1977.
- Chobaux, J., *Les Corps clandestins*, Paris, Desclée de Brouwer-Épi-Formation, 1993.
- Chombard de Lauwe, M.J. y C. Bellan, *Enfants de l'image*, Paris, Payot, 1979.
- Choquet, M., y S. Ledoux, *Adolescents*, Paris, La Documentation française-INSERM, 1994.
- Cifali M., *Le Lien éducatif: contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.
- Cohn Plouchart, D., "Le roman de formation", en P. Kahn, A. Ouzoulias y P. Thierry, *L'Éducation. Approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
- Coleman, J.S., *The Adolescent Society*, Nueva York, The Free Press, 1961.
- Collins, R., *The Credential Society*, Nueva York, Academic Press, 1979.
- Cordié, A., *Les cancre n'existent pas*, Paris, Éd. du Seuil, 1993.
- Coulon, A., *Ethnométhodologie et Éducation*, Paris, PUF, 1993.
- Courtois P.P. y G. Delhayre, "L'école, connotations et appartenances sociales", en *Revue française de pédagogie*, 54, 1981.
- Cousin, O., "L'effet établissement. Construction d'une problématique", en *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, 1993.
- , *L'Effet établissement. Étude comparée de douze collèges*, tesis, Université de Burdeos II, 1994.
- CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- Crozier, M., E. Friedberg, *L'Acteur et le Système*, Paris, Éd. du Seuil, 1977.
- Crubellier, M., *L'École républicaine 1870-1940. Esquisse d'une histoire culturelle*, Paris, Éd. Christian, 1993.
- , *L'Enfance et la Jeunesse dans la société française*, Paris, A. Colin, 1979.
- Cuin, C.-H., *Les Sociologues et la Mobilité sociale*, Paris, PUF, 1993.

David, C., *L'État amoureux*, Paris, Payot, 1971.

Debarbieux, E., "La place du maître dans la classe. Imaginaire,

- espace, violence”, en P. Clanché y J. Testanière, (ed), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Burdeos, PUB, 1989.
- Debarbieux, E., *La Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.
- Delamont, S., *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen, 1984.
- Demailly, L., “Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques”, en *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1985.
- , *Le Collège: crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- Derouet, J.-L., *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.
- Develay, M., *Peut-on former les enseignants?*, Paris, ESF, 1994.
- Dewey, J., *Démocratie et Éducation*, Paris, A. Colin, 1990.
- Donzelot, J., *La Police des familles*, Paris, Éd. de Minuit, 1977.
- Douet, B., *Discipline et Punitons à l'école*, Paris, PUF, 1987.
- Douvan, E. y J. Adelson, *The Adolescent Experience*, Nueva York, J. Wiley, 1966.
- Dubar, C., *La Socialisation*, Paris, A. Colin, 1991.
- Dubet, F., “Les étudiants”, en F. Dubet, *et al.*, *Universités et Villes*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- , *Les Lycéens*, Paris, Éd. du Seuil, 1991.
- , “Comment devient-on ouvrier?”, en *Autrement, Ouvriers, ouvrières*, enero de 1992.
- , *Sociologie de l'expérience*, Paris, Gallimard, 1973.
- , *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- , “Massification et justice scolaires: à propos d'un paradoxe”, en J. Affichard y J. B. de Foucault, *Justice sociale et Inégalités*, Paris, Éd. Esprit, 1992.
- , Cousin O. y J.P. Guillemet, “Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges”, *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989.
- Duby, G., *Le Dimanche de Bouvines*, Paris, Gallimard, 1973.
- Dumont, L., “Aux sources de la Bildung”, en *L'Idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991.
- Durkheim, E., *Éducation et Sociologie* (1922), Paris, PUF, 1993.
- , *L'Éducation morale* (1925), Paris, PUF, 1992.

- , *L'Évolution pédagogique en France* (1938), Paris, PUF, 1990.
- Duru-Bellat, M., *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- , “Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales”, en *Revue française de pédagogie*, 109, 110, octobre-décembre de 1994, enero-marzo de 1995.
- , y A. Mingat, “De l'orientation en fin de 5<sup>o</sup> au fonctionnement du collège, Cahiers de l'IREDU, 46, 48, 51, Dijon, IREDU, 1985, 1988, 1992.
- , “Le déroulement de la scolarité au collège: le contexte ‘fait des différences’...”, *Revue française de sociologie*, XXIX, 4, 1988.
- , A. Henriot-Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin, 1992.
- , J.P. Jarousse y A. Mingat, “Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes et processus dans la production des inégalités sociales”, *Revue française de sociologie*, XXXIV, 1, 1993.

Ehrenberg, A., *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

Elbaz, F., *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Londres, Cromme Helm, 1983.

Elias, N., *La Société des individus*, Paris, Fayard, 1991.

Erikson, E. H., *Luther avant Luther*, Paris, Flammarion, 1968.

–, *Adolescence et Crise*, Paris, Flammarion, 1972.

–, *Enfance et Société*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.

Esquieu, P., “La vague lycéenne: un défi pour les années quatre-vingt-dix”, en INSEE, *Données sociales*, 1993.

Establet, R., *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF, 1987.

“Évaluation pédagogique des classes de seconde”, *Éducation et Formation*, abril de 1989.

Favre, J., *L'Expérience scolaire des enfants de migrants en primaire et au collège*, DEA, Université de Burdeos II, 1993.

Felouzis, G., “Le bon prof”, en *Sociologie du travail*, 3, 1994.

–, *Le Collège au quotidien*, Paris, PUF, 1994.

Finkelkraut, A., *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

Forquin J.-C., *École et Culture: le point de vue des sociologues britanniques*, Bruselas, De Boeck, 1989.

- , “L’approche sociologique de la réussite et de l’échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale”, en *Sociologie de l’éducation. Dix ans de recherches*, Paris, L’Harmattan, 1990.
- Forquin, J-C., “La sociologie des inégalités d’éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965”, en *Sociologie de l’éducation. Dix ans de recherches*, Paris, L’Harmattan, 1990.
- Foss, D. y R., *Larkin Beyond Revolution*, Massachusetts, Bergin & Garvey Publ., 1986.
- Foucault M., *Surveiller et Punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.
- , *Histoire de la sexualité*, t. III, *Le Souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.
- Friedberg, E., *Le Pouvoir et la Règle*, Paris, Éd. du Seuil, 1993.
- Furet, F. y J. Ozouf, *Lire et Écrire. L’alphabétisation en France de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Éd. de Minuit, 1977, 2 vol.
- Furlong, J.V., *The Deviant Pupil*, Milton Keynes, Open University Press, 1985.
- Galland, O., “Représentations du devenir et reproduction sociale: le cas des lycéens d’Elbeuf”, en *Sociologie du travail*, núm. 3, 1988.
- , *Sociologie de la jeunesse*, Paris, A. Colin, 1991.
- Gaspard, F., F. Khosrokhavar, *La République et le Foulard*, Paris, La Découverte, 1995.
- Gauthier, N., C. Guigon y M.A. Guillot, *Les Instits*, Paris, Éd. du Seuil, 1986.
- Gellner, E., *La Ruse de la raison*, Paris, PUF, 1991.
- Géographie de l’école*, Ministère de l’Éducation Nationale, Direction de l’Évaluation et de la Prospective, 1993.
- Gerbod, P., *La Condition universitaire en France au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 1965.
- Giddens, A., *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press, 1991.
- Gilly, M., “L’élève en fonction de sa réussite scolaire.



- Perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même", en *Enfance*, t. XXI, 1968.
- Girod, R., *Mobilité sociale*, Paris-Ginebra, Librairie Droz, 1971.
- Glasman, D., "Travailleurs sociaux et enseignants. Partenariat et identités professionnelles", en *Migrants-Formation*, núm. 88, marzo de 1992.
- Glasman, D., *L'École réinventée?*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- Godard, F., *La Famille, affaire de générations*, Paris, PUF, 1992.
- Gofman, E., *Rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, 1974.
- , "Microsociologie et histoire", en Ph. Fritsch, *Le Sens de l'ordinaire*, Paris, Éd. du CNRS, 1983.
- , *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Éd. de Minuit, 1991.
- Grignon, C., *L'Ordre des choses*, Paris, Éd. de Minuit, 1971.
- , y J.C. Passeron, *Le Savant et le Populaire*, Paris, Hautes Études-Gallimard-Seuil, 1989.
- Grisay, A., *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et "peu performants"*, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale, 1989.
- Grisay, A., "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième", en *Éducation et Formation*, núm. 32, novembre de 1993.
- Guichard, J., *L'École et les Représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF, 1993.
- Habermas, J., *Théorie d l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987, t. II.
- Hamon, H. y P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Éd. du Seuil, 1984.
- Hebdige, D., *Subculture. The Meaning of Style*, Londres, Routledge, 1989.
- Henriot-Van Zanten, A., "Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires", en *Revue française de pédagogie*, núm. 83, 1988.
- , y J. Migeot-Alvarado, "Socialisation familiale et investissement scolaire. Au croisement d'une sociologie de la famille

- et d'une sociologie de l'école", en *L'Année sociologique*, núm. 44, 1994.
- Hirschorn, M., *L'Ère des enseignants*, París, PUF, 1993.
- Hodgson, J., *The Search for the Self Childhood in Autobiography and Fiction since 1940*, Sheffield, Sheffield Academic Press, 1993.
- Hoggart, R., *La Culture du pauvre*, París, Éd. de Minuit, 1970.
- Horkheimer, M., "La familia y el autoritarismo", en Fromm E. *et al.*, *La familia*, Barcelona, Península, 1970.
- Huberman, M., *La Vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1989.
- Huerre, P., M. Pagan-Reymond y J.M. Reymond, *L'adolescence n'existe pas*, París, Éd. universitaires, 1990.
- Isambert-Jamati, V., *Crises de la société, Crises de l'enseignement*, París, PUF, 1970.
- , y M.-F. Gospiron, "Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires", en E. Plaisance, (ed.), *L'Échec scolaire*, París, Éd. du CNRS, 1985.
- Jaeger, W., *Paideia*, París, Gallimard, 1964.
- Jamet, M., "Des instituteurs mal à l'aise", en *Esprit*, 11, 12, novembre-diciembre de 1982.
- Jencks, C., *Inégalités. Influence de la famille et de l'école en Amérique*, París, PUF, 1979.
- Jones, K. y K. Williamson, "The Birth of the Classroom", en *Ideology and Consciousness*, 1, 1979.
- Jubin, P., *L'Élève tête à claques*, París, ESF, 1988.
- , *Le Chouchou ou l'Élève préféré*, París, ESF, 1991.
- Kaës, R., *Images de la culture chez les ouvriers français*, París, Cujas, 1968.
- Kardiner, A., *L'Individu et sa société*, París, Gallimard, 1969.
- Kaufmann, J.-C., *La Trame conjugale*, París, Nathan, 1992.
- , "Vie hors couple, isolement et lien social: figures de l'inscription relationnelle", *Revue française de sociologie*, XXXV, 1994.
- Kellerhalls, J., C. Montandon. *et al.*, *Les Stratégies éducatives des*

- familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausana, Delachaux et Niestlé, 1991.
- Kherroubi, M. y M.-F. Grosperon, "Métier d'instituteur et enfant-client", en Henriot-Van Zanten A., E. Plaisance y R. Sirota (ed.), *Les Transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- , "Le travail en équipe à l'école primaire", en P. Perrenoud y C. Montandon (ed), *Qui maîtrise l'école?*, Lausana, Réalités sociales, 1988.
- Labov, W., *Le Parler ordinaire*, Paris, Éd. de Minuit, 1978, 2 vol.
- Lahire, B., *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard-Seuil-EHESS, 1995.
- Langouët, G., *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.
- , y Léger A., *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Publidix, Éd. de l'Espace européen, 1991.
- Langouët, G., *Suffit-il d'innover?*, Paris, PUF, 1985.
- Laprevote, G., *Les Écoles normales primaires en France, 1879-1979*, Lion, PUL, 1984.
- Lareau, A., *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Londres-Nueva York, The Falmer Press, 1989.
- Lasch, C., *Le Complexe de Narcisse*, Paris, R. Laffont, 1980.
- Léger, A. y M. Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- Legrand, A., *Le Système E*, Paris, Denoël, 1994.
- Legrand, L., *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Paris, M. Rivière, 1961.
- Lelièvre, C., *Histoire des institutions scolaires en France*, Paris, Nathan, 1990.
- , y F. Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.
- Linton, R., *De l'homme*, Paris, Éd. de Minuit, 1968.
- Lipovetsky, G., *L'Ère du vide*, Paris, Gallimard, 1983.
- Lortie, D., *Schoolteachers: Sociological Study*, Chicago, Chicago University Press, 1975.

- Lurçat, L., "L'impossible connaissance totale de l'enfant", en *Esprit*, novembre-décembre de 1982.
- Mac Robbie, A., "Working Class Girls and the Culture of Femininity", en *Women Take Issue*, Women's Studies Group Ed., Londres, Hutchinson, 1978.
- Mannoni, P., *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, ESF, 1986.
- March, J.G. y H.A. Simon, *Les Organisations*, Paris, Dunod, 1991 (prefacio de M. Crozier).
- Marcuse, H., *La Fin de l'utopie*, Paris, Éd. du Seuil, 1968.
- , *Vers la libération*, Paris, Éd. de Minuit, 1969.
- , *Contre-révolution et Révolte*, Paris, Éd. du Seuil, 1972.
- Mardagant J.-B., *Madame le professeur. Women Educators in the Third Republic*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
- Martuccelli, D., *Décalages*, Paris, PUF, 1995.
- , y P. Zawadzki, "L'espace du débat scolaire dans les ZEP", en *Migrants-Formation*, 97, junio de 1994.
- Maupeou Abboud N. de., *Les Blousons bleus*, Paris, A. Colin, 1968.
- Maurice, M., F. Sellier y J.J. Sylvestre, *Politique d'éducation et Organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.
- Mayeur, F., *L'Enseignement secondaire des jeunes filles*, Paris, Presses de la FNSP, 1977.
- Mead, G.H., *L'Esprit, le Soi et la Société*, Paris, PUF, 1963.
- Mehan, H., *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1979.
- Meuret, D., "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires", en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.
- Meyer, P., *L'Enfant et la Raison d'État*, Paris, Éd. du Seuil, 1977.
- Milner, J.-C., *De l'école*, Paris, Éd. du Seuil, 1984.
- Mingat, A., "Les acquisitions scolaires de l'élève en CP: les origines des différences", en *Cahiers de l'IREDU*, 23, 1984.
- Mintzberg, H., *Structures et Dynamiques des organisations*, Paris, Economica, 1982.
- Mollo, S., *Les muets parlent aux sourds*, Paris, Casterman, 1975.

- Montandon, C., "Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial", en Montandon C. y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Berna Peter Lang, 1994.
- Montaner, H., *Les Rythmes de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, Stock, 1988.
- , *L'Aménagement des rythmes de vie des enfants*, Paris, La Documentation française, 1994.
- Moreau, G., *Filles et Garçons au lycée professionnel*, *Cahiers du LERSCO*, 15, marzo de 1994.
- Nicolet C., *L'Idée républicaine en France*, Paris, Gallimard, 1982.
- Obin, J.-P., *La Crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette, 1993.
- , F. Œuvrard, "L'orientation en lycée professionnel: du choix positif à l'acceptation résignée", en INSEE, *Données sociales*, 1990.
- Ozouf, J., *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1973.
- , y M. Ozouf, "Le thème du patriotisme dans les manuels primaires", en *Le Mouvement social*, octobre-diciembre de 1964.
- , y M. Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, EHESS-Gallimard-Seuil, 1992.
- Ozouf, M., *L'École, l'Église et la République*, Paris, A.Colin, 1963.
- Padioleau, J.-G., "La formation de la pensée politique: développement longitudinal et déterminants socio-culturels", en *Revue française de sociologie*, XVII, 3, 1976.
- Parsons, T., "Age et sexe dans la société américaine", en *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955.
- , "The School Class as a Social System", *Harvard Educational Review*, 29, 4, 1959.
- , *Le Système des sociétés modernes*, Paris, Dunod, 1973.
- , "La classe en tant que système social", en A. Gras (ed.), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Larousse, 1974.

- , y R.F. Bales, *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, The Free Press, 1955.
- Pasquier, D., "Hélène et les Garçons': une éducation sentimentale", en *Espirit*, junio de 1994.
- , "Chère Hélène. Les usages sociaux des séries collèges", en *Réseaux*, 70, 1995.
- Passeron, J.-C. "L'inflation des diplômes. Remarques à l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie", en *Revue française de sociologie*, XXIII, 1982.
- , *Le Raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991.
- , y Singly F. de, "Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle", en *Revue française de science politique*, vol. 34, núm. 1, febrero de 1984.
- Paty, D., *Douze Collèges en France*, Paris, La Documentation française, 1981.
- Payet, J.P., *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klinsky, 1995.
- , "Ce que disent les mauvais élèves", en *Les Annales de la recherche urbaine*, núm. 54, noviembre de 1992.
- Pennef, J., *Autobiographies d'enseignants d'écoles publiques et privées*, Cahiers du LERSCO, 1987.
- Percheron, A., *La Socialisation politique*, Paris, A. Colin, 1993.
- Perrenoud, P., *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Ginebra, Droz, 1984.
- , "Ce que l'école fait aux familles: inventaire", en Montandon C. y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Neuchâtel, Peter Lang, 1994.
- , "Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message", en Montandon C. y P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?*, Neuchâtel, Peter Lang, 1994.
- , C. Montandon (ed.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausana, Réalistés sociales, 1988.
- Piaget, J., *Le Jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF, 1969.
- Pinel, P. y M. Zafiropoulos, "La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 1978.

- Plaisance, E., "Échec et réussite à l'école: l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation", en *Psychologie française*, núm. 34-34, 1989.
- , *L'Enfant, la Maternelle, la Société*, Paris, PUF, 1986.
- Plenel, E., *L'État et l'École en France*, Paris Payot, 1985.
- Postic, M., *La Relation éducative*, Paris, PUF, 1992.
- Prost, A., *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1967.
- , *L'Enseignement et l'Éducation en France*, t. IV, *L'École et la Famille dans une société en mutation*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981.
- , *Les Lycéens et leurs études au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, MEN, 1983.
- , *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, PUF, 1986.
- , *Éloge des pédagogues*, Paris, Éd. du Seuil, 1992.
- , *Éducation, Société et Politiques*, Paris, Éd. du Seuil, 1992.
- , y C. Pujade-Renaud, *Le Corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF, 1983.
- , y D. Zimmerman, *Les Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, Éd. Sociales, 1976.
- Quieroz, J.B. de, *La Désorientation scolaire*, Paris, Université de Paris VIII, 1981.
- Quivy, R., D. Ruquoy y L. Van Campenhoudt, *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*, Bruselas, Faculté universitaire Saint-Louis, 1990.
- Rayou, P., *Seconde, modes d'emploi*, Paris, Hachette, 1992.
- Repères et Références sur l'enseignement et la formation*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, 1992.
- Reymond-Rivier, B., *Le Développement social de l'enfant et l'adolescent*, Lieja, Mardaga, 12<sup>e</sup> éd., 1991.
- Ricœur, P., *Du texte à l'action*, Paris, Éd. du Seuil, 1986.
- Riesman, D., *La Foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964.
- Robert, A. y J.-C. Mornetta, "Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession", en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.

- Robinson, G.E. y J.-H. Wittebols, *Class Size Research*, Arlington V.A., Educational Research Service, 1986.
- Rosenthal, R.A. y L. Jacobson, *Pygmalion dans la classe*, Paris, Casterman, 1975.
- Rousseau, J.-J., *L'Émile ou De l'éducation*, Paris, Bordas, 1992.
- Rumberger, R., *Overeducation in the U.S. Labor Market*, Nueva York, Praeger, 1981.
- Sartre, J.-P., *L'Être et le Néant*, Paris, Gallimard, 1943.
- , *Les Mots*, Paris, Gallimard, 1964.
- Schnapper, O., *Le France de l'intégration*, Paris, Gallimard, 1990.
- Schwartz, O., *Le Monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 1990.
- Seely, J.R., "The Americanization of Inconscient", en Ruitenbeek H.M. (ed.), *Psychoanalysis and Social Science*, Nueva York, Dutton E.P. & Co., 1962.
- Seeman, M., "The Meaning of Alienation", en *American Sociological Review*, XXVI, 1961.
- Sennett, R., *Les Tyrannies de l'intimité*, Paris, Éd. du Seuil, 1979.
- , *Autorité*, Paris, Fayard, 1981.
- Simmel, G., *La Tragédie de la culture*, Paris, Petite Bibliothèque Rivages, 1988.
- Singly, F. de, *Fortune et Infortune de la femme mariée*, Paris, PUF, 1987.
- (ed.), *La Famille. L'État des savoirs*, Paris, La Découverte, 1991.
- , "L'homme dual", en *Le Débat*, núm. 61, septiembere-octubre de 1990.
- , "Les Jeunes et la Lecture", en *Éducation et Formation*, 24, 1993.
- Sirota, R., *L'École primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- , y J. Eidelman, "Autonomie et dépendance des pratiques enfangines en bibliothèque", en P. Perrenoud y C. Mountandon (ed.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausana, Réalités sociales, 1988.
- Slawski, E. y J. Scherer, "The Rhetoric of Concern: Trust and Control in Urban desegregated School", en *Anthropology an Education Quarterly*, X, 4, 1979.



- Snyders, B.R., *The Hidden Curriculum*, Nueva York, Knopf, 1971.
- Starobinski, J., *Jean-Jacques Rousseau. La transparence et l'obstacle*, París, Gallimard, 1971.
- Strauss, A., *Miroirs et Masques*, París, Métailié, 1992.
- Tanguy, L. (ed.), *L'Introuvable Relation formation/emploi*, París, La Documentation française, 1986.
- , *L'Enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens*, París, PUF, 1991.
- Tap, P., *Masculin et Féminin chez l'enfant*, París, Privat, 1985.
- Taylor, C., *The Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Terrail, J.-P., “Famillese ouvrières, école, destin social”, en *Revue française de sociologie*, XXV, 1984.
- Testanière, J., “Chahut traditionnel et chahut anomique”, en *Revue française de sociologie*, VIII, 1967.
- Toulemonde, B., *Petite Histoire d'un grand ministère: l'Éducation nationale*, París, Albin Michel, 1988.
- Touraine, A., *La Societé post-industrielle*, París, Denoël, 1969.
- , *La Voix et le Regard*, París, Éd. du Seuil, 1978.
- , *Critique de la modernité*, París, Fayard, 1992.
- , M. Wieviorka y F. Dubet, *Le Mouvement ouvrier*, París, Fayard, 1984.
- Trajectoires des jeunes (Les): transitions professionnelles et familiales*, en INSEE, Économie et Statistique, agosto de 1995.
- Tribalat, M., *Faire France*, París, La Découverte, 1995.
- Tyler, W., *School Organization*, Londres, Croom Helm, 1988.
- Vallet, L.-A. y J.-P. Caille, “Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration”, en *Éducation et Formation*, núm. 40, 1995.
- Van Haecht, A., *L'École à l'épreuve de la sociologie*, Bruselas, De Boeck-Éd. universitaires, 1990.
- Varela, J. y F. Álvarez-Uria, *Arqueología de la Escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991.
- Vayer, P. y C. Roncin, *l'Enfant et le Groupe*, París, PUF, 1987.

- Vincent, G., *L'École primaire française*, Lion, PUL, 1980.
- , B. Lahire y D. Thin, “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en G. Vincent (ed.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lion, PUL, 1994.
- Waller, W.W., *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Wiley & Sons, 1967.
- Walzer, M., “Exclusion, injustice et État démocratique”, en J. Affichard y J.-B. de Foucauld (ed), *Pluralisme et Équité*, Paris, Éd. Esprit, 1995.
- , *Spheres of Justice*, Nueva York, Basic Books, 1983.
- Weber, E., *La Fin des terroirs*, Paris, Fayard, 1983.
- Weintraub, K., *The Value of the Individual*, Chicago, The University of Chicago Press, 1978.
- Wieviorka, M. (ed), *L'École et la Ville*, CADIS, 1993.
- , et al., *La France raciste*, Paris, Éd. du Seuil, 1992.
- Willis, P., *Learning to Labour. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, Farnborough, England Saxon House, 1977.
- Woods, P., *Ethnographie de l'école*, Paris, A. Colin, 1990.
- Zéroulou, Z., “La réussite scolaire des enfants d’immigres. L’apport d’une approche en termes de mobilisation”, en *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.
- Zimmerman, D., *La Sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982.

## La organización de la escolaridad en Francia (Según la Ley de Orientación de julio de 1989)

La escolaridad está organizada en ciclos, para los cuales se definen objetivos y programas nacionales de formación, que comportan una progresión anual como así también criterios de evaluación.

La escolaridad, desde el jardín de infancia hasta el fin de la escuela elemental (primaria) comporta tres ciclos. *Los colegios* dispensan una enseñanza repartida en dos ciclos. Los ciclos de *los liceos de enseñanza general y tecnológica* y *los liceos profesionales* conducen a los diplomas de enseñanza general, tecnológica y profesional, especialmente en el bachillerato. La duración de estos ciclos es fijada por decreto. Para asegurar la igualdad y el éxito de los alumnos, la enseñanza se adapta a su diversidad por una continuidad educativa en el curso de cada ciclo, y a lo largo de toda la escolaridad.

Los programas definen, para cada ciclo, los conocimientos esenciales que deben ser adquiridos en el curso del ciclo, como así también los métodos que deben ser asimilados. Ellos constituyen el marco nacional en el seno del cual los docentes organizan sus enseñanzas, teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

## ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO FRANCÉS

### *Escolaridad obligatoria (edades teóricas):*

- Enseñanza preelemental: de 2 a 6 años.
- Enseñanza elemental: de 6 a 11 años.
- Enseñanza secundaria: de 11 a 18 años.

El primer ciclo de la enseñanza secundaria comprende desde la sexta hasta el BC, los últimos años con opciones tecnológicas.

El segundo ciclo de la secundaria comprende: segunda, primera, terminal y bechillerato.

### *La enseñanza superior (edades teóricas):*

De los 18 a los 25 años.

Especialidades en:

Letras y ciencias – Derecho

Ciencias Económicas – Pluridisciplinario

Formaciones de la salud: medicina, farmacia, dentista

Se otorgan DEUG, licenciaturas, maestría, doctorado.

### *Título: Siglas*

CPPN: Clase profesional de nivel

CPA: Clase preparatoria al aprendizaje

CFA: Centro de formación de aprendizaje

IUT: Instituto universitario de tecnología

STS: Sección de técnicos superiores

CPGE: Clase preparatoria a las grandes escuelas

CEP: Certificado de educación profesional

BC: Certificado de colegio

BEP: Certificado de estudios profesionales

CAP: Certificado de aptitud profesional

BT: Certificado de técnico  
BTn: Bachillerato técnico  
DEUG: Diploma de estudios universitarios generales (1.º ciclo)  
DUT: Diploma universitario de tecnología  
BTS:: Certificado de técnico superior

# Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	9
<i>Introducción</i> .....	11
<i>Escuela y educación</i> .....	23
1 Las mutaciones de la escuela .....	25
<i>En la escuela elemental</i> .....	87
2 El mundo de los escolares .....	89
3 Los padres y la escuela .....	127
4 Los maestros de escuela .....	160
<i>En el colegio</i> .....	185
5 La experiencia colegial .....	187
6 Un colegio de suburbio .....	224
7 Un buen colegio .....	254
8 Los profesores .....	281
<i>En el liceo</i> .....	313
9 Experiencia liceista .....	315
10 Figuras liceista .....	347
<i>Educación y sociología</i> .....	397
11 El “sistema” y la “caja negra” .....	399
CONCLUSIONES .....	433
POSFACIO .....	447
INVESTIGACIÓN .....	461
OBRAS CITADAS .....	467
La organización de la escolaridad en Francia .....	485
Esquema del sistema educativo francés .....	486

Impreso en: Emegé Industrias Gráficas, S. A.

Londres, 98 - interior

08036 Barcelona ( España )

Depósito legal: B- 7175-98

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA

Colección fundada por Lorenzo Luzuriaga

DIRECTOR: *Emilio Tenti Fantani*

Títulos publicados

Pablo Gentili comp.

Michel W. Apple / Tomaz Tadeu da Silva

*Cultura, política y currículo.*

*Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.*

Daniëlle Sallenave

*Letras muertas.*

*De la enseñanza de las letras en general*

*y de la cultura general en particular*

¿Alcanzó la escuela los objetivos  
igualitarios que se propuso?  
¿Es una institución que transforma  
los valores en normas, y las normas  
en personalidades? ¿Asegura la  
integración de la sociedad y la  
promoción del individuo? La  
pregunta central es, esencialmente,  
¿qué *fabrica* la escuela? Y para ello  
los autores de este libro indagan qué  
tipo de actor social y de sujeto se  
forma en el transcurso de largas  
horas y numerosos años pasados en  
las aulas, dando por supuesto que la  
escuela no se reduce solamente a la  
clase –forjada en innumerables  
relaciones entre maestros y alumnos–  
sino que es, también, uno de los  
espacios fundamentales de la vida  
infantil y juvenil.



LOSADA



François Dubet  
Danilo Martuccelli

EN LA ESCUELA

