

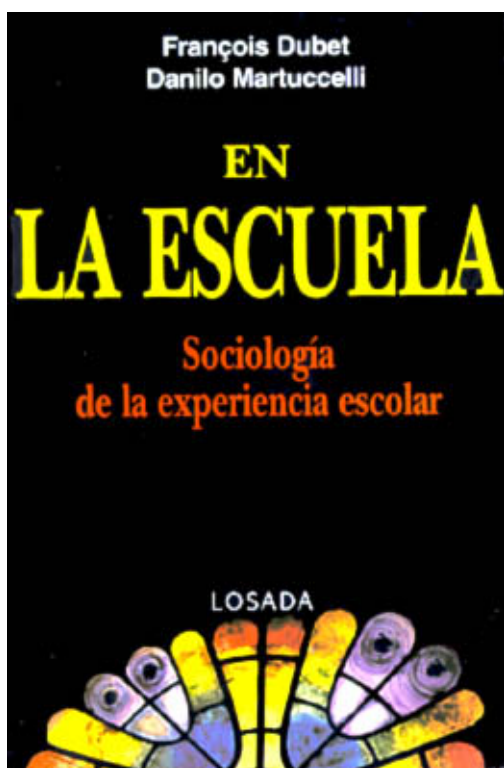
# En la escuela

## Sociología de la experiencia escolar

François Dubet  
Danilo Martuccelli

Traducción:  
**Eduardo Gudiño Kieffer**

Ilustración:  
Vitrales de la Capilla de la Colonia Güell  
Antonio Gaudí



Editorial Losada  
Título del original francés: *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*

1.ª edición: marzo 1998

Sobre un proyecto del Departamento de  
producción

ISBN: 950-03-8380-2

Impreso en España.  
Printed in Spain.

**Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos.**

---

## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<b>Escuela y educación</b> .....	23
1 Las mutaciones de la escuela .....	25
<b>En la escuela elemental</b> .....	87
2 El mundo de los escolares .....	89
3 Los padres y la escuela .....	127
4 Los maestros de escuela .....	160
<b>En el colegio</b> .....	185
5 La experiencia colegial .....	187
6 Un colegio de suburbio .....	224
7 Un buen colegio .....	254
8 Los profesores .....	281
<b>En el liceo</b> .....	313
9 Experiencia liceista .....	315
10 Figuras liceista .....	347
<b>Educación y sociología</b> .....	397
11 El "sistema" y la "caja negra" .....	399
<b>CONCLUSIONES</b> .....	433
<b>POSFACIO</b> .....	447
<b>INVESTIGACIÓN</b> .....	461
<b>OBRAS CITADAS</b> .....	467
La organización de la escolaridad en Francia .....	485
Esquema del sistema educativo francés .....	486

---

## 5- 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 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 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 porqué 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

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> L. Demailly habla de la triple crisis del colegio: de las Identidades profesionales de los docentes (véase L. Demailly: *Le Collège: crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991)

<sup>3</sup> M. Walzer, *Spheres of justice*, Nueva York, Basic Books, 1983.

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 dominios 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 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.

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

---

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Sosteniendo siempre un cigarrillo 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.

## 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. 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 o 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 porque 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

---

<sup>6</sup> 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*", *Éducation et Formation*, núm. 32, noviembre de 1993.

<sup>7</sup> B. Charlot, E. Bautier y J. -Y. Rochex, *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París, 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.

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 trabajar." 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.

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!"

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

<sup>8</sup>. Véase el número especial de *Autrement*, "Les 10-13 ans et le probleme de grandir", septiembre de 1991.

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...

### *Chicas y muchachos*

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. "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, las chicas no son tontas ante el juego de los varones. "Los muchachos también tienen un corazón pero no lo muestran, son

<sup>9</sup> 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 différenciation: 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'Ecole des filles*, París, L'Harmattan, 1990.

<sup>10</sup> Véase G. Felouzis, *Le Collège au quotidien*, París, PUF, 1994.

<sup>11</sup> 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.



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 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 respetar." 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.

---

<sup>12</sup> En efecto, es en el colegio donde los alumnos aprenden la "afiliación" a la institución escolar. Véase A. Coulon, *Ethnométhodologie et Éducation*, París, PUF, en particular el capítulo V.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> En la versión clásica que J.S. Coleman ha dado de esta tensión, hasta funcionarla 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.

<sup>15</sup> 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...

"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 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 frustración. 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

---

<sup>16</sup> 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.

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

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 oponiendo 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 acompaña 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 "idiotez". 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.

---

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> Véase L. Boltanski y L. Thévenot, *De la justification*, París, Gallimard, 1991.

<sup>20</sup> 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, Élèves, Parents face à l'évaluation*, París, INRP, colección "Rapports de recherches", núm. 4, 1985.

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 exagerar." 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 chanco 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

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

<sup>22</sup> Véase D. Hebdige, *Subculture, The Meaning of Style*, Londres, Routledge, 1989.

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 colegial 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 esas 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 verdadero 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.

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

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

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 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.

### *El rostro y los sentimientos*

*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

---

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

<sup>25</sup> 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. Thierry, *L'Éducation. Approches philosophiques*, París, PUF, 1990; L. Dumont, "Aux sources de la *Bildung*", en *L'Ideologie allemande*, París Gallimard, 1991.

<sup>26</sup> 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.)

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 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 particular 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. El 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 chiquilina. Demasiado chiquilin 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

---

<sup>27</sup> 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.

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

<sup>29</sup> Véase D. Martuccelli, "La conspiration de l'amour", en *Décalages*, París, PUF, 1995.

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 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 como 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, 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

---

<sup>30</sup> D. Pasquier, "Hélène et les Garçons: une éducation sentimentale", en *Espirit*, junio de 1994.



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.

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.

---

<sup>31</sup> 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, Neuchatel, 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.

<sup>32</sup> 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.

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

---

## 6 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 etnocentrismo 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 circunvalación 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 diferenciación 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.

---

<sup>1</sup> 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.

## *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 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 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".

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 vivencian 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

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> J Favre, *L'expérience scolaire des enfants de migrants en primaire et au collège*, DEA, Université de Bordeaux II, 1993

<sup>4</sup> Sobre este mecanismo véase M. Wieviorka, *La France raciste*, París, Éd. du Seuil, 1992.

<sup>5</sup> P. Bordieu y J.-C. Passeron, *La Reproduction*, 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).

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

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 vecinas." "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.

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

---

<sup>7</sup> B. Lahire, *Tableaux de familles*, cit.

quien sabemos que, no obstante, es un "farsante" 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.

## **Creecer 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 predicen 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...

---

<sup>8</sup> P. Rayou, *Seconde, modes d'emploi*, París, Hachette, 1992



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 escolares. 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 agrade 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 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 calificaciones 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

---

<sup>9</sup> T. Parsons, "Age et sexe dans la société américaine", en *Éléments pour une sociologie de l' action*, París, Plon, 1955

<sup>10</sup> P. Willis, *Learning to Labour*, cit.

<sup>11</sup> F. Dubet, *La Galère*, cit

<sup>12</sup> A. Mac Robbie, "Working Class Girls and the Culture of Femeninity", en *Women Take Issue*, Women`s Studies Group Ed., Londres, Hutchinson, 1978.

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 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 consejo, 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

---

<sup>13</sup> Observación *in vivo* en una clase de quinto.

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 vengan 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 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 trabaja 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

---

<sup>14</sup> 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.

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 colegiales 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 confianzas 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".

---

<sup>15</sup> R. Quivy, D. Ruquoy y L. Van Campenjoudt, *Malaise a l'école, les difficultés de l'action collective*, Bruselas, Facultade Universitaire Saint-Louis, 1990.

<sup>16</sup> E. Goffman, *Les Cadres de l'expérience*, París, Éd. de Minuit, 1991.

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 proyectos 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.

\*

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 u 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.

---

<sup>17</sup> Este tema es abordado de varias maneras por P. Aries *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.