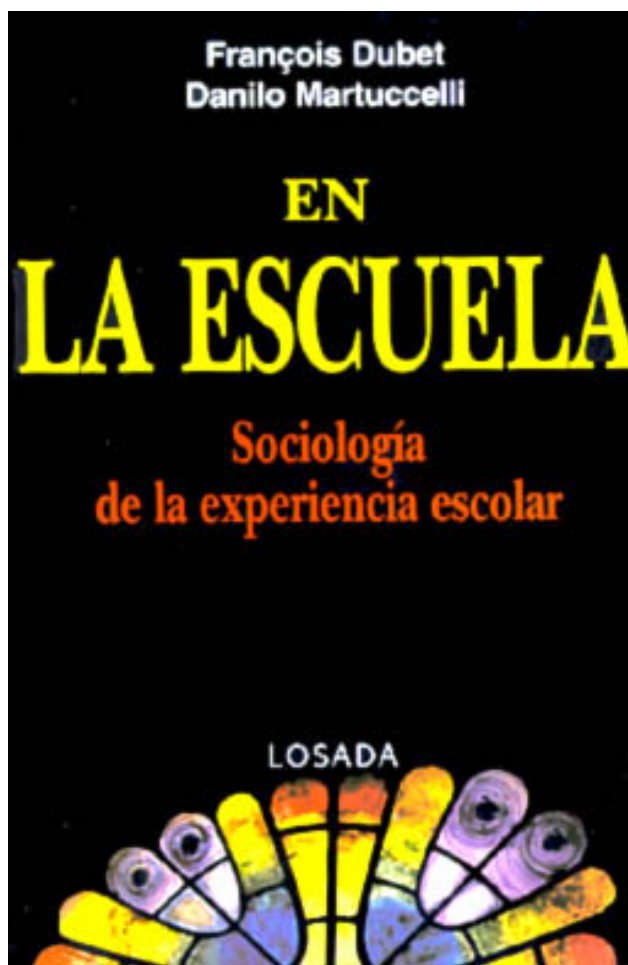


EN LA ESCUELA

Sociología de la experiencia escolar

François Dubet
Danilo Martuccelli



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

Traducción:
Eduardo Gudiño Kieffer

Biblioteca Pedagógica
Colección fundada
por Lorenzo Luzuriaga
Director : Emilio Tenti Fanfani

Editorial Losada
Buenos Aires
1a edición: marzo 1998

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

INDICE

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

LOS PROFESORES

Así como los colegiales salen del mundo "apacible" e integrado de la infancia y de la escuela primaria, los profesores de colegio se distinguen netamente del universo de los maestros. En el colegio, desde que los alumnos son medianos o débiles, desde que la situación escolar está lejos de parecerles evidente, los profesores están obligados a construir, día tras día, esta situación a través de diversas pruebas donde comprometen fuertemente su personalidad. La estratificación del estatus y del oficio, del orden del sistema y del orden de la personalidad, ya observado en los profesores de liceo, es más profundo aún en los profesores de los colegios, donde las finalidades de la escuela son percibidas como más claramente contradictorias, donde la heterogeneidad de los alumnos y el peso de la adolescencia desestabilizan más claramente todavía la imagen de la profesión¹

El oficio de profesor exige jerarquizar y combinar orientaciones diversas e inestables. El docente debe comunicar saberes evaluados por colegios y un diploma, la libreta de los colegios; debe también construir "relaciones" con los alumnos, a tal punto la exigencia de la "expresión" de los alumnos aparece hoy como un imperativo y una mediación del aprendizaje; debe en fin establecer un orden escolar que permita a la clase desarrollarse. Este trabajo responde simultáneamente a obligaciones objetivas referentes a la naturaleza de los alumnos, y a variables de personalidad tanto más fuertemente comprometidas cuanto que el profesor goza de un gran margen de autonomía y de iniciativa, en lo referente a sus elecciones pedagógicas.²

En gran medida, la experiencia de los profesores puede ser analizada en una relación de homología con la de los alumnos. La evidencia del orden escolar no se impone, cuando no está influida por una fuerte interiorización de la utilidad de los estudios. Entonces el alumno escapa de la escuela y se refugia en una subjetividad juvenil escolar o antiescolar. Es aquí donde el docente va a "conquistar" un público que se le escapa sin cesar, donde se pondrá a prueba como persona que no parece existir ya sino en la subjetividad. El peso de esta experiencia íntima ha conferido al grupo de investigación una tonalidad y un clima muy particulares. Aunque no todo sea negativo y sombrío en el colegio, el discurso de los docentes está dominado por el sufrimiento, como si la experiencia no pudiera decirse y manejarse sino en los sentimientos de la dificultad y del fracaso.³ Algunos docentes han vivido mal esta intervención sociológica y se lo han reprochado a los investigadores: tuvieron el sentimiento de no lograr jamás encontrar un tono justo entre las ideas preconcebidas, y el tono de una "confesión" demasiado íntima para acomodarse a los modos de análisis de los sociólogos. No se pasa fácilmente del "uno" al "yo", como si el "sistema" y la experiencia personal del docente fueran dos mundos irreductibles.⁴ Esta "crisis" en el grupo de investigación no deja de vincularse con la naturaleza misma de la experiencia de los docentes de colegio.⁵

¹ Este capítulo retoma ciertos análisis ya desarrollados en R Dubet, *Les Lycéens*, op.cit., capítulo VIII. Hablando de los profesores de colegio y no sobre los docentes de liceo, se esfuerza | también por ir más lejos en el análisis de la experiencia de los actores

² Comparado con el de los maestros, el oficio de profesor siempre se caracterizó por una gran indeterminación de tareas; está más cercano a un "arte" idealizado en un clisé carismático que a una profesión técnica. Véase D. Lortie, *School Teachers: Sociological Study*, Chicago University Press, 1975

³ Notemos que éste no es un simple efecto de investigación. Las conversaciones triviales en la sala de profesores y en la cantina del colegio donde F. Dubet enseñó durante un año, están también dominadas por el tema de las dificultades del oficio. No se habla nunca de placeres y de éxitos, por el riesgo de jactarse. Y todo pasa como si la experiencia docente no pudiera comunicarse sino a través de la queja

⁴ Este capítulo se refiere al trabajo de un grupo de docentes voluntarios y no es por lo tanto "representativo" del conjunto de una profesión, por sí misma heterogénea, más allá de elementos de identificación muy definidos. Sobre una presentación general de la sociología de los docentes, véase M. Hirshson, *L'ère des enseignants*, París, PUF, 1993; J.-P. Obin, *La Crise de l'organisation scolaire*, cit. Se leerá siempre con provecho a H. Hamon y P. Rotman, *Tant qu'ily aura des profes*, París, Seuil, 1984

⁵ La partida de dos miembros de ese grupo condujo a F. Dubet a pedir un puesto en el colegio, a fin de pasar al otro lado de una experiencia presentada como totalmente impenetrable

El ideal y el estatuto

La caída

Si el discurso de los docentes aparece con tanta frecuencia quejoso y pesimista, es sin duda alguna porque sólo se declina a la sombra de una imagen aplastante de la escuela, imagen tan fuerte que los fracasos borran a los éxitos. No es útil hablar de "vocación" para captar el peso de esta representación. En efecto, la mayoría de los miembros del grupo refuta este término para evocar una elección profesional más aleatoria, dependiente de los azares de la vida o de las consecuencias inevitables de los estudios emprendidos. La palabra "vocación" es a menudo rechazada hasta con cierto fastidio. Sólo una docente evoca su deuda con respecto a una escuela que la "sacó" de la clase obrera, y el deber de transmitir a los niños lo que le había sido dado. Es ella, por otra parte, la más amargamente decepcionada por su trabajo, con el sentimiento de no haber sido puesta en condiciones de realizar sus objetivos de igualdad social y de emancipación cultural. En el curso de entrevistas individuales, los profesores tampoco evocan una imagen encantada de su pasado escolar: no se presentan como alumnos perfectos formados por profesores también perfectos, no viven su trabajo como el largo duelo de un período dorado en que ellos mismos eran alumnos.

Sin embargo, los profesores se acomodan mal al presente porque no se deshacen de una representación acabada y "total" de su rol, de la imagen de una plenitud profesional, de un tiempo sin fecha en el que la escuela estaba en armonía con los alumnos y con la sociedad. Los profesores no cesan de definirse con respecto a una figura idealizada de ellos mismos. Aunque experimenten felicidad en su trabajo, nada los consuela verdaderamente de la distancia que los separa de ese ideal que testimonia su experiencia tan a menudo crítica, autocrítica y desencantada. Muchos miembros del grupo no se definen solamente por su especialización disciplinaria, y no reducen su rol únicamente a la transmisión de saberes escolares. Piensan que están obligados a aportar otra cosa a los alumnos: los elementos de una cultura humanista o científica capaz de alcanzar la subjetividad de los alumnos, de marcarlos, de forjar un espíritu crítico. Y todos evocan esos momentos de gracia en que tuvieron la impresión de alcanzarlo, sea a través del latín, del francés o de las matemáticas. Pero el resto del tiempo, la rutina escolar aleja de esta figura "carismática" del profesor. A los ojos de los miembros del grupo de investigación, el profesor debe también ser capaz de construir una relación confiada y afectuosa con los alumnos donde el orden de la clase se impone naturalmente. Ahora bien, nada parece menos natural que este orden cuando el desorden o el zapping amenazan, cuando una minoría de alumnos arma líos sin cesar en la clase, cuando los alumnos están "en otra parte". Ninguno de los profesores acepta no dar la clase aunque sea por un débil cuarto de hora, ninguno de ellos castiga sin algún malestar. En fin: el profesor debe ser justo; no sólo debe tratar a los chicos de manera equitativa, sino que además debe ayudar a los más débiles sin sacrificar a los mejores. Debe crear justicia frente a un mundo injusto. Sin embargo, los docentes de nuestro grupo, y quizá fuera de este grupo, participan todos de una cultura crítica y no ignoran que la escuela separa, divide, acentúa las separaciones. El anclaje de las "vulgatas" sociológicas, que son conocimientos comunes y no forzosamente errores, nada tiene que envidiar al de las vulgatas psicológicas denunciadas por los sociólogos.⁶

Porque se obliga también a fuertes exigencias, porque la práctica cotidiana aparece siempre limitada e incompleta, el grupo es particularmente susceptible ante la crítica venida de fuera. A menudo la refuta por la forma y la acepta en el fondo. Estamos muy lejos de los períodos en que la escuela liberadora daba lecciones a la "sociedad". La sociedad se toma la revancha.

Durante su primer encuentro, el grupo recibe al patrón de una empresa muy importante. Éste afirma que la escuela "no va tan mal", especialmente en lo que concierne a la formación de elites. Evoca su propio pasado escolar, las clases preparatorias, los concursos, las grandes escuelas donde –subraya–, los jóvenes aprenden las virtudes esenciales del trabajo y de la competencia. Los profesores no rechazan esta apología de la agresividad y de lo "mordaz": "Usted sería nuestro modelo». Pero con tipos así no se las ven muy a menudo y no tienen demasiado el sentimiento de participar en la formación de una elite. Se declaran "obsesionados" por el desempleo, sabiendo que los alumnos en dificultades tienen muy pocas oportunidades de escapar de él. Mientras la economía escoge a los mejores y más calificados, saca del reparto a la parte maldita de la formación, la que opera entre los futuros trabajadores y los futuros excluidos. "Cuando estoy frente a una clase de treinta alumnos, puedo decirme –y es una evidencia– que hay tres que en el actual estado de cosas no encontrarán trabajo, no hay duda alguna, es evidente". Pero esta fatalidad que se abate

⁶ La influencia de las diversas teorías de la reproducción de desigualdades sociales en la escuela es tal que esas teorías funcionan a la vez como racionalizaciones, profecías creadoras" y estigmatizaciones denegadas.

sobre la escuela no es una palanca para una crítica general del sistema económico. La escuela es "demasiado conformista", dice el patrón, debería desarrollar el espíritu crítico y "contestatario", los alumnos están desprovistos de iniciativa y de confianza en sí mismos. Cuando lo que hace falta son personas enérgicas. Los profesores no se defienden mucho. No sólo soportan su rol en la selección de excluidos, sino que tampoco defienden los valores de una cultura escolar frente a la lógica económica. Ninguno de ellos opone la justicia de reglas escolares a la injusticia de las reglas de la competencia social. Por cierto, dicen, no es la escuela quien crea el desempleo, pero están muy poco seguros del valor de los modelos educativos escolares para oponerlos al discurso patronal que se sostiene en principios de creatividad y de expresión, de los que la escuela había creído tener el monopolio cuando la sociedad industrial era simbolizada por la alienación del trabajo en cadena.

Los padres de alumnos invitados a los grupos retoman algunas de las críticas precedentes. La escuela está separada de la sociedad. "Se pide que la escuela trasmita a nuestros hijos un saber y principalmente armas frente a la sociedad, en realidad no armas sino más bien adquisiciones." La sociedad se ha vuelto difícil, "será necesario que nuestros hijos se arremanguen". Para los padres, los hijos son siempre los mismos, pero la sociedad ha cambiado y la escuela no la sigue. Aquí los profesores se defienden porque la escuela no hace sino sufrir los problemas sociales y, más ampliamente, las mutaciones de las prácticas educativas de las familias que se rinden.» Los padres son "consumidores de escuela" que no se preocupan sino por la carrera de sus hijos, y ya no aseguran el rol educativo, se descargan en la escuela. Los alumnos hacen *zapping*, no logran fijar mucho tiempo su atención. Están poco "motivados" pues ya no hay bastante autoridad familiar para sostener los esfuerzos de la escuela. "Consumen el saber que les conviene en ciertos momentos de su vida. A menudo no hacen esfuerzos porque, bueno, ya no hay esa cierta obligación que existía hace unos veinte años." "Los padres se desembarazan de los niños y de los adolescentes que son un poco molestos." Después la discusión toma un tono más agrio con las acusaciones de los padres. "Los profesores están poco motivados", con demasiada frecuencia están ausentes, desprecian a los alumnos, "clase lamentable, son iletrados". Cuando los chicos tienen dificultades, los padres se dejan humillar por docentes que no comprenden su sufrimiento, y se repliegan siempre detrás de una defensa corporativista protegiéndose mutuamente, aunque piensen individualmente.⁷ Lo más asombroso no es que los docentes se resistan débilmente a estas críticas venidas "del campo de enfrente", dicen a modo de broma, sino que las encuentran a menudo justificadas, aunque ninguno de ellos se siente personalmente responsable. Ellos mismos conocen colegas poco defendibles, "los hay, como en todas partes", muchos son o han sido padres de alumnos insatisfechos, muchos saben de la brutalidad de los consejos de clase y de la dureza de ciertos colegas. Sobre todo, ellos mismos se conducen como los padres esclarecidos que critican. Uno de los miembros del grupo explica su estrategia durante una entrevista individual: "Mi marido, docente, se ocupó de nuestros hijos, los tomó en su clase. Así que no había problemas, todo quedaba en familia. En la clase de aplicación, todo va muy bien. A nivel secundario tuve que ocuparme yo. Todo salió bien, pedí que no los pusieran con ciertos profesores. Procuré que fueran a cada clase con los realmente calificados. Las clases eran mucho mejores que las clases de ahora, tan mezcladas. En el segundo ciclo se infringió una regla: los pusimos en la escuela privada donde las clases literarias no eran clases residuales como en la escuela pública. Esto planteó ciertos problemas de conciencia, sobre todo a mi marido, que es un puro producto de la escuela laica." Sin duda existen problemas de conciencia: se cree en las largas discusiones en el grupo de profesores, donde muchos eligen sus principios y no los violan de manera caricaturesca. Pero esto no impide que los profesores también sean consumidores de escuela, y consumidores particularmente bien informados. "Es repugnante, pero es el interés de nuestros hijos."

Finalmente, la escuela no está solamente desestabilizada por las mutaciones económicas, lo está también por el alza de nuevas demandas educativas. "Antes éramos la instrucción, cuando los chicos no eran instruidos los cambiábamos. Ahora se los conserva." Los niños y los adolescentes, ya que hay que tomarlos a cargo como tales, desestabilizan las funciones de la escuela. "Finalmente los niños se nos escapan, tanto a ustedes los padres como a nosotros los profesores." Tienen un mundo propio, el de la adolescencia, amigos y medios de comunicación masivos que les aportan informaciones que los adultos tienen la impresión de ya no comprender. "Cuentan con medios materiales y técnicos para crearse un mundo propio" También: "No se puede continuar enseñando tontamente". Y las familias; como los profesores, son desposeídas. Necesitan

⁷ Hemos escuchado exactamente las mismas frases y los mismos reproches durante un encuentro entre dos padres de alumnos y un grupo compuesto por psicólogos escolares, consejeros de orientación y consejeros de educación. De la misma manera, los miembros del grupo aceptaban las críticas de los padres y no lograban romper la solidaridad con los colegas

"resistir", "tener un espíritu crítico". Resistir sobre todo a la televisión, que acrecentaría sensiblemente el nivel de información "manteniéndose al nivel de una especie de soñar despierto". La información de los medios es percibida como un flujo no jerarquizado, no organizado pero que, abriéndose al mundo, obligaría a la escuela a salir de un nivel puramente escolar.

La escuela aparece como "un mundo aparte", y también un mundo en caída, aunque su influencia sobre la distribución de posiciones sociales no cesa de reforzarse con la masificación escolar. Y es quizás esa influencia lo que la debilita tanto. La sociedad abandona a la escuela. "Tengo la impresión de ser completamente abandonado por los demás... A nadie le importa desde el momento en que conserva a los chicos." Frente a los trabajadores sociales invitados al grupo, esta impresión de caída es fuertemente asociada a un sentimiento de culpabilidad, porque los problemas sociales invaden al colegio y los docentes se sienten despojados. Aunque la escuela "salve" a algunos alumnos, a menudo sólo se limita a sancionar procesos de exclusión que la sobrepasan. Los profesores del grupo saben bien que los juicios escolares desbordan el marco de la educación, y que el fracaso escolar resulta de una injusticia social y anticipa un fracaso social. También este grupo de profesores de colegio, acepta muy a menudo la mayoría de las críticas que le son dirigidas. Los profesores, y más aún el personal especializado –psicólogos escolares, consejeros de educación, consejeros de orientación...–, son intelectuales en la medida en que poseen fuertes capacidades de análisis y de crítica. Conocen las diversas teorías del fracaso, la de la "reproducción" tanto como las de los efectos de estigmatización. No ignoran los mecanismos de bloqueo y de exclusión que los superan, y en los que participan pese a ellos. Han participado en pasantías, ciclos de conferencias, han leído libros consagrados a la educación. La mayoría ha perdido su "ingenuidad", su confianza en una institución convertida, a sus ojos, en algo a la vez muy poderoso y muy frágil. Están en una actitud más defensiva e, inquietos, se sienten más paralizados cuando esta información y esa capacidad no se transforman, lejos de ello, en capacidades de acción equivalentes.

El estatus

Frente a los interlocutores exteriores y los que piensan, los docentes son solidarios. Callan o atenúan sensiblemente sus disensiones para defender la "casa". Soportan por otro lado muy mal que un investigador hable de "duplicidad» a propósito de esto. Mientras la crítica pueda vivir entre ellos, nadie puede derogar la solidaridad del cuerpo. De la misma manera, las críticas de la escuela y de los colegas son mucho más vivas en las entrevistas individuales que en el trabajo de grupo. A través de todas estas defensas, es evidente que una buena parte de la identidad del docente se define por su estatuto y que están muy vinculados a él. Todo lo que podría atacarlo no es negociable, y por supuesto todos los colegas deben defender la unidad de la Educación nacional y sus reglas esenciales de funcionamiento. Más allá de múltiples fracciones, la defensa del servicio público y del estatuto, de la función tal como es definida por la organización, aparece como el principio de unidad de la identidad docente. Desde este punto de vista, no hay diferencias sensibles entre los sindicatos y los demás.⁸ La manifestación masiva del 16 de enero de 1994 contra la abrogación de la ley Falloux, debe su éxito a que defendió el estatuto y la condición de ser verdaderamente docente. La presencia de un trabajador social en un colegio donde disponía de una oficina, apareció como "insoportable". Es una "violación", como todo lo que parece discutir la identidad fundamental de los profesores: "Elegí ser profesor, no niñera". Se pueden comprender las angustias de los padres, pero no es cuestión de ceder. También se pueden acordar ciertas cualidades al aprendizaje en la empresa, pero no se trata de abandonar el control, por una cuestión de principios... La defensa del estatus, en la medida en que está garantizada por leyes "universales", puede también tener valor educativo en razón de esa misma impersonalidad que asegura la neutralidad del docente. "Hiciste bien a un alumno sin darte porque lo trataste normalmente, porque fuiste justo." De este modo hay que formar un bloque y protegerse de la influencia demasiado grande de los padres. Para protegerse pero también para protegerlos: "Se viola la vida privada de los alumnos y de los padres". En este plano, el estatus y su neutralidad distinguen a los profesores de los trabajadores sociales, que pueden mezclarse en una vida privada que debe quedar fuera de la escuela.⁹

Esta lógica del estatus, que pone cerrojos a las relaciones con el exterior, es a menudo asociada a una verdadera susceptibilidad estatutaria, a una lógica del "honor" en el interior de la organización. No hay que ir muy lejos para ver emerger las diferencias estatutarias. Con distintos títulos, muchos docentes pueden fácilmente trabajar juntos, y es raro que olviden totalmente su rango. Aunque nos parezca que desde hace

⁸ Véase A. Robert y J.-C. Mornetta, "Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession", en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994

⁹ D. Glasman, *L'École réinventée?*, París, L'Harmattan, 1992

unos años el peso de las micro-identificaciones se ha atenuado sensiblemente, queda subyacente y se reactiva ante la menor tensión. Es verdad que la Educación nacional ha multiplicado los estatus de aquellos que cumplen tareas idénticas: agentes que deben asegurar las mismas tareas y las mismas responsabilidades ante los mismos alumnos tienen servicios y salarios diferentes. Una especie de lucha de los cuerpos, institucionalizada por los sindicatos, se superpone a actividades idénticas. Los profesores están a veces extremadamente sensibilizados a las diferencias de tratamiento, a las injusticias y a las ventajas, a los privilegios de grado y a la antigüedad, y muy a menudo todavía interpretan sus relaciones personales en esos términos. Al problema del rango se superpone el del territorio. Los territorios otorgados a los equipos de dirección son objeto de vigilancias minuciosas. El grupo de psicólogos escolares consagró la mayor parte de sus debates a definir los territorios de cada uno. ¿Hasta qué punto se puede intervenir en la pedagogía, en la organización del establecimiento, en las decisiones de orientación...? ¿Cuál es el poder y el campo de intervención de unos y de otros? Sin cesar, las fronteras son reconstruidas y redefinidas para estas profesiones de estatus peor asegurado que el de los docentes. Y todos los que intervinieron no dejan – también ellos– de recurrir a una definición estatutaria de su rol, a los textos administrativos que los establecen, siempre subrayando el hecho de que son funcionarios de la Educación nacional, como los otros.

Que los profesores defiendan un estatus no tiene nada de sorprendente. Pero es más sorprendente observar que la defensa del estatus en las diversas fronteras exteriores e interiores, se asocia a una sólida crítica de sus efectos. El estatus paraliza las iniciativas, impone objetivos irreales, hace que el trabajo colectivo se vuelva difícil. En pocas palabras: si el estatus protege, también "infantiliza" y molesta en el trabajo. Entonces el estatus cambia de nombre y se llama "sistema". Las carreras se construyen sobre la antigüedad, sobre los "puntos" y la computadora. Los colegas incompetentes son intocables, los programas son lo que son, las decisiones más triviales son engullidas en la administración, las reglas impersonales no tienen en cuenta especificidades locales, hay que "trampear" para obtener condiciones favorables. La ausencia de control, ella misma vinculada a las reglas del estatus –porque a menudo las inspecciones son raras–, hace que "nunca pase nada, a menos que se trate de algo muy grave". Y si nunca pasa nada negativo, tampoco pasa nunca nada positivo en la medida en que la imposibilidad de sancionar a unos implica la imposibilidad de recompensar a otros. Las reglas burocráticas que garantizan una justicia impersonal no prohíben los miles de pequeñas injusticias que consisten en tratar de la misma manera a aquellos que se comprometen con su trabajo y aquellos que se alejan de él.¹⁰

Esta ambivalencia con respecto al estatus produce toda una serie de dobles discursos. Los que valen para el exterior y los que valen entre sí, los que valen para otros y los que valen para sí. Y muy a menudo estos discursos pueden ser contradictorios. Reclaman a la vez una libertad y un mantenimiento de la regla, denuncian el peso de la administración y desean su presencia. Conducen a aprobar los principios de las reformas y a rechazar las aplicaciones, mantienen una desconfianza frente al "sistema" siempre sospechoso de querer aplastar a los actores bajo el peso de controles, y abandonarlos a sí mismos. Al fin de cuentas, esta ambivalencia termina por oponer profundamente al discurso de la experiencia personal –el del "Yo"– y al del "Sistema", al del "Nosotros" y al del "Uno". Los que comprenden individualmente a los padres de los alumnos se desafían colectivamente, los que querrían personalmente cambiar su manera de trabajar defienden colectivamente las tradiciones, los que critican el conservadurismo y corporativismo de los sindicatos se colocan de buena gana bajo su ala protectora.

Entonces ¿por qué se mantiene la vinculación con el estatuto? Se podría evocar el peso de la tradición y de la cultura docente. Se podría también describir los mecanismos de la administración y el peso de los sindicatos.¹¹ Pero estas explicaciones no remiten a la experiencia más inmediata de los docentes, porque si la identidad de los mismos está también fuertemente anclada en el estatus, es porque la impersonalidad burocrática aparece como el mejor garante de la autonomía del espacio real de la práctica, es decir el oficio y, con más precisión aún, la relación pedagógica. En efecto, el estatus rodea y protege al oficio como los muros de una fortaleza. Para emplear el lenguaje de M. Crozier y E. Friedberg, la regla ordena y protege una zona de incertidumbre tanto más vasta cuanto la regla es abstracta y rígida. Así, como

¹⁰ Habíamos demostrado hasta qué punto este mecanismo podía perjudicar la movilización de los colegios, puesto que los profesores más comprometidos en las acciones colectivas terminaban por desalentarse, al no ver su actividad reconocida por la regla burocrática. Véase E. Dubet, O. Cousin y J.P. Guillemet, "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Les cas des collèges", *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989

¹¹ . A. Bergougnoux y M. Moiroux, *La Forteresse enseignante*, La FEN, París, Fayard, 1987 B. Toulemonde, en *Petite Histoire d'un grand ministère, l'éducation nationale*, París, Albin Michel 1988. Sobre una visión del interior particularmente bien informada: A. Legrand, *Le Systeme* E París, Denoel, 1994

lo observa J.-M. Chapoulie, los profesores de enseñanza secundaria viven mal la inspección, pero la desaprueban poco porque los protege de toda intervención exterior.¹² De la misma manera, se puede criticar a los colegios y se puede quedar sometido a sus críticas, quedando preservado de toda intrusión y único amo en su clase, único maestro de un oficio que está fuertemente asociado a la puesta en juego de su personalidad. "No me considero responsable del comportamiento de mis colegas." Pero al mismo tiempo: "hago lo que quiero en mi clase" porque "no hemos sido elegidos por personas sino por ordenadores". "La burocracia... Uno termina por aceptarla como el salario a pagar por una libertad posterior." Así el anonimato y a veces el absurdo de la regla garantizan la intimidad de "un oficio de individualistas». Es necesario mucho valor, mucha confianza en sí mismo, mucha convicción para asumir el riesgo de romper esta ley no escrita. "Hace dos días, dije mi modo de pensar a un colega... Y bueno, hubo como un movimiento de retroceso. Todo el mundo pareció retroceder. Me di el gusto, tuve el valor de hacerlo... pero es muy difícil." Tanto se puede discutir –en una sala de profesores– sobre las ideas más generales, la evolución del mundo y de la sociedad, como se puede hablar de la vida personal... Pero no es fácil hablar del oficio de cada uno, del modo en que se da la clase. Como si lo más íntimo de la personalidad se desvelara allí.¹³

El oficio y el sistema

La clase frágil

Es posible ponerse de acuerdo fácilmente acerca de lo que deben ser la clase y los objetivos pretendidos por los profesores, pero esto no impide que tales finalidades parezcan difíciles de armonizar. La relación pedagógica es percibida como frágil e incierta en su misma naturaleza. Para usar los conceptos de L. Boltanski y L. Thévenot, podríamos decir que varias "grandezas" o varias "ciudades» se yuxtaponen allí y son débilmente compatibles, no en los principios que siempre se pueden conciliar ideológicamente, sino en las decisiones más prácticas.¹⁴ El ejercicio del oficio se presenta como una serie de dilemas y de renunciamentos, acentuando así una sensibilidad a los fracasos muy lejos de "reflejar los fracasos objetivamente mensurables". Pero no es posible triunfar simultáneamente en todos los registros de juicio.

El tema de la heterogeneidad de los alumnos resume el objetivo del conjunto de las tensiones de la experiencia de los profesores de colegio, en la medida en que las diferencias de nivel de los alumnos llaman a diferencias de métodos y de actitudes, y hasta de objetivos. De por sí los docentes tienen una imagen relativamente precisa del nivel de competencias y conocimientos que deben poseer y adquirir los alumnos. Ahora bien: el colegio de masas crea grandes disparidades. En los colegios menos favorecidos, ciertos alumnos no saben leer y escribir correctamente, mientras los programas fijan un umbral de exigencia elevado. "No se puede dar una disertación sobre sexo porque no saben escribir, y a veces ni leer." El sistema no dominaría ya la selección de alumnos, y "se nos acusa de hacerlos repetir demasiado". Las clases de niveles homogéneos que la gran mayoría de los establecimientos intentan ubicar, afirmándolo más o menos públicamente, siguen siendo soluciones frustrantes. Si bien facilitan el trabajo de los docentes, crean muy rápidamente redes de relegación que nadie acepta con el corazón alegre. Si la clase es demasiado heterogénea, "hay que darle no obstante un nivel medio, y muy a menudo hay que sacrificar a los buenos alumnos en relación con los demás". Dicen los docentes que en el momento mismo en que los niveles de los alumnos no cesan de diversificarse, los programas son experimentados como cada vez más exigentes e "inteligentes". "Desde hace veinticinco años, se han abierto las puertas de la escuela y, al mismo tiempo se han introducido útiles muy difíciles de adquirir para la masa de alumnos: éste es nuestro problema central." Es mucho más difícil adquirir competencias intelectuales que simples informaciones, y los docentes piensan que la escolaridad era más fácil en tiempos del "de memoria" y de ejercicios muchas veces repetidos. Mientras el nivel parece bajar, las ambiciones se han acrecentado.¹⁵ Los profesores describen una

¹² J.-M. Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classes moyennes*, cit.

¹³ Notemos que la mayoría de los jóvenes docentes hacen primero el aprendizaje de esta regla, descubriendo que no se habla de la clase en la sala de profesores. Para ellos es también el aprendizaje de la sociedad, y a veces de una cierta confusión cuando encuentren dificultades en sus clases

¹⁴ L. Boltanski y L. Thévenot, *Les Économies de la grandeur*, París, PUF, 1987; *De la justification*, cit.

¹⁵ Enterándome sobre el oficio de profesor de colegio, la ambición del programa fue mi primera sorpresa en historia y geografía. Programa inteligente y bien hecho, sin duda, pero que poco tenía que ver con mis alumnos de quinto. Allí donde el programa me daba una hora, yo necesitaba por lo menos tres para asegurarme de una comprensión elemental de los alumnos. Era necesario –por ejemplo– en la misma hora, realizar el diagrama de crecimiento de población y una pirámide de edades, comparando las demografías de China y de Japón. En historia había que decir "dos palabras" sobre

contradicción de la cual pueden sustraerse menos cuanto más se aten a su disciplina. Viven como un retroceso toda "revisión en baja" de los programas.¹⁶

Se podría imaginar que esta tensión se resuelve por una división del trabajo entre los docentes. Para unos las buenas clases y los buenos alumnos, para los otros... los otros. Es muy a menudo el caso de la práctica del juego de cartas escolares y de derogaciones que constituyen establecimientos de élite y establecimientos "basureros". Es también el caso en los establecimientos con la formación de clases "vitrinas", latín-griego o latín-física, y de clases débiles.¹⁷ Pero esta solución práctica sigue siendo en el fondo inaceptable, en la medida en que entra en contradicción con ciertas ideas fundamentales de la escuela pública. "Está el fracaso, es una realidad. A los padres esto los enferma, los chicos son desdichados. La solución, hasta ahora, es hacer responsable al otro. Cada vez más se encuentra responsable al otro." Esta culpabilidad hace que sea imposible regocijarse plenamente de enseñar a buenos alumnos de buenos establecimientos, en la medida en que no se ignora nada acerca de los mecanismos de fabricación de estos alumnos. "Sucede que hay consumidores de escuela que te utilizan de manera cínica, hay que decirlo. Son los hijos de clases superiores, de ingenieros, de ejecutivos, de gente de profesiones liberales que se reagrupan por el juego de las opciones en ciertas clases.

Son clases difíciles de administrar; este estado de ánimo es a veces detestable. Los padres esperan de nosotros que formemos la élite. Vigilan muy estrechamente, se angustian muchísimo por las progresiones, los ritmos, la rapidez..." "El objetivo de socialización ya no existe" y no se puede vivir sólo en la conciencia quieta de las calificaciones escolares. De hecho, los resultados y la igualdad aparecen como dos objetivos divergentes y cada uno se las debe arreglar con esta incompatibilidad. ¿Qué hacer con los "primeros" y los "últimos" de la clase, cuánto tiempo consagrarlos, cómo calificar sin sobrevalorar a unos y desalentar a otros? Las discusiones sobre las calificaciones ilustran bien este tipo de debate en la medida en que no se califica solamente a un trabajo sino también a un individuo, al que no hay que humillar ni encerrar en una espiral de fracasos. "Uno hace como que los trata igual que a los demás, como que los considera igual que a los demás. En realidad uno les pone cinco cuando sabe que ni siquiera merecería ser corregido. Es la comedia total." Del mismo modo: ¿hay que hacer repetir a los alumnos flojos, a riesgo de enquistarlos en los fracasos, o bien hay que estimularlos dejándolos pasar, a riesgo de crear una ilusión? "A los alumnos en dificultades uno les inculca que hay que llegar lo más lejos posible. Terminan por creer que podrán hacerlo, y no pueden. Terminan por detestarnos." Todos estos debates no tienen fin, no tienen verdaderas soluciones. A lo sumo terminan en arreglos locales insatisfactorios.

Al problema del nivel, de los resultados y del fracaso, se superpone otro igualmente clásico, vinculado a la naturaleza de la relación mantenida con los alumnos. No se trata de una elección entre instrumentalismo y expresividad, sino del sentimiento de que la relación escolar ya no se da de por sí como una simple relación de aprendizaje. Los alumnos no podrían entrar en el aprendizaje sino a través de una relación afectiva que los vinculara a cada docente. Ésta es hoy una convención establecida. "Hay dos extremos entre los cuales no se puede elegir: la infancia y el conocimiento." Los miembros del grupo no adoptan la relación por la relación, pero ya no pueden ignorar que el saber no es mediatizado sino por sí mismo y que son juzgados, lo quieran o no, por sus capacidades de movilizar a los alumnos. "Se dice frecuentemente que los alumnos no entienden nada; ahora bien, no es que no comprendan nada, no es que no tengan los medios, es que hay un bloqueo en alguna parte. No se trata de que en la clase funcione sólo lo intelectual, también está lo afectivo. Entonces no se trata sólo de cuestionar la tecnicidad del profesor, se trata también de una relación personal que en el plano afectivo debe existir entre el alumno y el profesor y ahí existe un territorio que es el territorio afectivo." Por triviales que sean, estas frases no son completamente ingenuas porque no afirman que la dicha del alumno sea la garantía de su éxito. «Ustedes querrían que los chicos sean felices en la escuela pero esto no es posible." No se trata de seducir y de gustar, es necesario que las relaciones entre profesores y alumnos sean "positivas", incluyendo el conflicto: "Una personalidad se estructura con obstáculos, con dificultades".

las querellas teológicas que oponían a Roma y Bizancio, esto para chicos cuya cultura religiosa es por lo menos flotante, Se adquiere rápidamente la convicción de que el programa es un stock abierto o un vago hilo conductor, pero que ha sido elaborado para chicos que no existen, o en todo caso que no existían en una clase de quinto de un colegio popular. Aunque esta opción pueda parecer rutina, el resultado es constantemente frustrante y compromete en un ciclo de dudas y de decepciones, porque uno queda siempre por debajo". (F. Dubet.)

¹⁶ La revisión de los programas de colegios no es aceptada de buena gana.

¹⁷ En el colegio donde enseñé (F. Dubet), las tasas de éxito se repartían así: tercero A, 0%, tercero B 80%, tercero C 25%.

"Uno es educador, papá, mamá, psicólogo" y, se lo quiera o no, esto parece tanto más inevitable cuanto que la "motivación" de los alumnos está lejos de ser adquirida. Los discursos de los profesores son perfectamente complementarios de los de los alumnos. "Los alumnos tienen una gran incapacidad para concentrarse, para motivarse, para sentir gusto por el esfuerzo. Hay que desgastarse enormemente para motivar una clase y llegar a hacer que ellos se interesen." Este esfuerzo parece más violento cuando los colegiales a su vez parecen, a los ojos de los docentes, como intelectualmente "inmaduros" y psicológicamente "autónomos". Son inmaduros porque "no quieren reflexionar» y los métodos pedagógicos son cada vez más activos. "Se les piden cosas difíciles, sin estar seguros de si son capaces de hacerlas." Son autónomos en razón de la distancia entre los principios de esfuerzos y seriedad de la escuela, y la autonomía reconocida a la adolescencia. Los colegiales tienen una vida propia, amistosa y amorosa, que los aleja de la escuela en el seno mismo de la escuela. Nunca son incorporados de entrada y deben ser conquistados.

Esta libertad, esta entrada masiva de la adolescencia al colegio, ha sacudido muchas conductas escolares consideradas como que funcionaban bien: el silencio por ejemplo. "Antes se tenía miedo del profe, no nos movíamos pero soñábamos mucho. Yo sé que un curso magistral permite soñar. Es extraordinario, uno miraba al profe que hablaba y estaba en otra parte. Y es verdad, hoy los estudiantes no simulan, ya no tienen ganas, eso se ve." Los profesores quieren movilizar a alumnos que, sin demasiada agresividad desde su punto de vista, no lo desean. "Se ve que bajan la cortina. En lugar de manifestar todos los signos exteriores de la atención, hacen *zapping*, hacen otra cosa, charlan, juegan con sus lápices, garabatean, se desplazan creando una suerte de ruido de fondo que los profesores más antiguos soportan muy mal."¹⁸ El profesor ya no puede descansar sobre el "hacer como que no veo", hablar a diez alumnos y dejar dormir a los demás.

Entonces, una gran parte del tiempo se consagra a la instalación de un orden escolar en la clase. Y hay que "sostener" la clase, recordar las reglas, dirigirse a todos, aflojar la rienda, reto-marla, porque la vieja quietud ya no es un don adquirido y, en el mejor de los casos, inquietaría puesto que los alumnos deben participar. "Los niños necesitan una ley... La relación no sólo se basa en el aprendizaje, sino también en la socialización. Es decir que se debe enseñar a un alumno cómo debe comportarse en un grupo, y cuál es la relación que se tiene con un individuo." "Yo no fui formada para enfrentar las realidades que son más actualmente, antes los chicos no necesitaban nada más que una enseñanza disciplinaria." A veces, la "relación" sólo designa una guerra sorda de la cual el profesor sale victorioso, cuando logra "sostener la clase". Pero, así como también para los alumnos, la situación natural es la del conflicto: "Existe el sentimiento de que los alumnos están en contra de los profesores, y los profesores en contra de los alumnos".

El oficio de profesor no consiste para nada en aplicar las reglas y las normas de un estatuto porque, dicen los actores, este rol no permite dar la clase. Es a lo sumo un conjunto de reglas y de exigencias a menudo contradictorias, que cada docente debe ser capaz de cumplir en función de sus alumnos y de lo que él mismo es. Debe en particular fabricar una relación escolar que no es totalmente preexistente.¹⁹ Por esta razón el oficio le pertenece "personalmente", y no es por cierto reductible a técnicas ni se puede cumplir sino bajo sólidas protecciones estatutarias.

El establecimiento incierto

Entre la "soledad" del docente en la clase y los estatutos definidos por la organización, existe toda una serie de espacios intermedios. El principal de ellos es el establecimiento, que durante largo tiempo en Francia fue sólo una unidad administrativa, una disposición de clases, de programas y de medios sin reales capacidades de acción autónoma. El establecimiento no era un actor y no aparecía tan necesario como lo fue, en la medida en que la fuerte congruencia de las expectativas de los docentes y de sus públicos podía asegurar una regulación del sistema. Acompañando a la creación del colegio único, diversas reformas, medidas e incitaciones tendieron a constituir el establecimiento como una verdadera unidad pedagógica,

¹⁸ Entrando a una clase de quinto, después de casi cuarenta años de haber dejado de ser alumno (F. Dubet), percibí estos comportamientos como una agresión. Pero, evidentemente, es así como se conducen la mayoría de las clases, y el nivel de tolerancia de mis colegas era mucho más elevado que el mío, fijado en una imagen tradicional del silencio y del aburrimiento aceptable

¹⁹ Esto es lo que hace tan útiles los trabajos sobre la etnología de la clase. Véase S. Delamont, *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen, 1984; G. Felouzis, *Le Collège au quotidien*, cit.; H. Mehan, *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, P. Sirota, *L'École primaire au quotidien*, cit., P. Woods *Ethnographie de l'école*, cit.

capaz de elaborar su política, de construir proyectos, de invitar a los docentes a armonizar con mayor solidez sus actividades. De hecho, se evidenció que no todos los establecimientos valen y no son idénticos, incluidos los que reciben públicos similares.²⁰ Parece que los establecimientos capaces de movilizar a los docentes y restringir la diversidad de objetivos y de métodos, obtienen mejores resultados, aun en los casos en que sus resultados no son mejorados, como en aquellos de los ZEP donde la movilización tiene un efecto positivo sobre el clima de la vida escolar.²¹ Estos datos conforman una especie de buen sentido sociológico, y los docentes del grupo de investigación saben bien que la coordinación del trabajo y la persecución de objetivos compartidos no pueden sino mejorar las calificaciones de los alumnos y el trabajo de cada uno. La crítica dirigida a los docentes "cínicos", a aquellos que se limitan a dar la clase sin pasar por la sala de profesores, a los que se abstienen de toda acción colectiva, es lo bastante constante como para mostrar que la necesidad de construir al colegio como actor colectivo organizado... es ya algo reconocido.

Pero hay mucha distancia entre este reconocimiento y la práctica, pues la creación del establecimiento como actor colectivo confunde el orden del estatus, arriesga entregar el oficio a las miradas de todos. Esto es lo que nos enseña el encuentro del grupo con un director de colegio particularmente activo, llamando a los "proyectos de acciones educativas", al trabajo en equipo, a diversas acciones concertadas de remediación... Nadie discute lo bien fundado de tales objetivos pero, frente a este convencido discurso, el grupo es extremadamente desconfiado, léase hostil. El director no hace sino administrar la penuria, y los mejores proyectos se agotan a falta de medios de continuidad. La autonomía del establecimiento, es el "sistema D" donde el director consagra todos sus esfuerzos para obtener medios de la administración y de los elegidos. El discurso "publicitario" del director es percibido como una nueva manifestación de la cháchara administrativa. "La señora tiene valores muy buenos. Tengo la impresión de haber asistido durante dos horas a los programas educativos que ofrecía antaño la televisión: una clase modelo. No reconozco a los diversos directores que tuve el placer de conocer." "Todo esto es puro discurso, detrás no hay nada. Y cuando no hay nada es lo peor

Detrás de las ideas más generosas, sólo estaría la búsqueda de medios suplementarios. El "proyecto" es una palabra mágica en la que ya no se cree. "Es el medio para tener horas suplementarias, el contenido a veces me deja escéptico." La política del establecimiento... ¿es algo más que la expresión de la ambición de los directores, sospechosos de convertirse en "estrellas", mientras que los profesores serían los sostenes de la máquina?" De vez en cuando deberíamos volver a enfrentar a los jefes de establecimientos con una clase. Creo que por un momento sufren una pérdida de visión de lo que es una clase, un grupo de alumnos." Esas políticas de establecimientos no sólo son percibidas como un marco vacío, un conjunto de tonterías, sino que confieren a los directores un poder que los docentes no les reconocen. Ya este poder aparece a menudo exorbitante con la capacidad de acomodar los horarios y otras pequeñas ventajas, ya los directores tienen su corte infantil. "¡Esto es Versalles con Luis XIV!" Entonces no es cuestión de reforzar su pudor so pretexto de organizar el trabajo de equipo. "Acepto al director como elemento de transmisión; lo que lamento en ciertos jefes de establecimiento es que hagan pasar por carisma cosas que no acepto." A veces, la misma filosofía del proyecto de establecimiento es rechazada, porque tanto para los profesores como para los alumnos el proyecto libremente elegido, hace que su autor sea responsable del fracaso. "De este modo, si fracasa, él tiene que asumirlo como responsabilidad propia." "Los profesores han vivido esto como su propio fracaso... Esto los compromete en cosas que no podrán llevar a cabo." Más aún: la formación del establecimiento se hace a expensas de la autonomía de cada uno. "Tengo la impresión de que, en su establecimiento, la psicología es invasora; esto me atrae de alguna manera pero tengo miedo de dejarme invadir". "Lo más peligroso es la manipulación sonriente", porque divide a los docentes, oponiendo a los que aceptan comprometerse en los proyectos y los que se niegan a seguirlos.

Es muy evidente que la violencia de estas reacciones participa de una defensa del estatus y de la autonomía del oficio, frente a un discurso "modernizador y orgulloso" que encierra a los profesores en sus "arcaísmos" y sus "rutinas", frente a un discurso que reduce la enseñanza a una técnica y no a un modo de compromiso de la personalidad. Los docentes se defienden de estos proyectos, como los obreros de oficio se oponen a la cadena, dispuestos a parecer reaccionarios. Pero no hay que quedarse en esta imagen de la resistencia al "progreso", en esta oposición del conservadurismo y el cambio. En efecto, los profesores multiplican los vínculos de trabajo, muchos se comprometen en proyectos innovadores, muchos no cuentan ni sus horas ni sus penas sin –no obstante– desprenderse de esa confianza hacia el discurso venido "de

²⁰ O. Cousin, *L'Effet établissement. Étude comparative de douze collèges*, cit

²¹ D. Meuret, "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires" en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994

arriba". Pero estos proyectos y compromisos parten todos de una lógica del oficio, por una parte, y de afinidades electivas, por la otra. Hay un esfuerzo por responder a un problema vivido y para trabajar con colegas de los cuales se sienten cercanos en el plano de las orientaciones de trabajo. La disociación entre estatuto y oficio es tal que el trabajo común no se realiza si no viene de abajo. El director eficaz es entonces el que sostiene estas iniciativas, las protege y les da medios. Es lo contrario de un *manager* ofensivo y de un burócrata; el primero "rompe" el establecimiento y el segundo lo adormece. Es imposible satisfacerse con una capacidad de acción colectiva tan estrecha, pero no perdamos de vista que un gran número de colegios está lejos de estar desprovisto y que, en el transcurso de los últimos años, el trabajo colectivo se ha incrementado sensiblemente. De todos modos, la autonomía del oficio es tan fuerte que no se puede imaginar mucho un refuerzo de las regulaciones de base, instaurado por decreto.

La decepción de una generación

La experiencia de los profesores no es independiente de un clima social, y de un momento de la historia de la escuela y de la historia de los miembros del grupo, la mayoría de los cuales enseña desde hace más de veinte años. La concepción del oficio se inscribe en una historia colectiva e individual, dominada hoy por el escepticismo, por el agotamiento del optimismo que ha acompañado a los proyectos de masificación escolar.

Esta generación, aún hoy central, surgió del Mayo del 68 o de su nebulosa. Utópica y crítica en los años setenta, modernizadora en los ochenta, se percibe hoy como escéptica y fatigada.²² En este momento tengo en mis clases una simple constatación. También yo soy del 68, y cuando pienso en todo lo que hicimos para tener derecho a la palabra... Y ahora, en las clases, todo lo que los chicos esperan es que no les den la palabra. Quieren sobre todo que no los adviertan, que no los vean. Les gusta quedarse ahí, sin moverse... y yo me descubro como una vieja del 68." Por supuesto, la escuela no ha cambiado, las desigualdades se han mantenido o acrecentado y los alumnos no parecen más felices hoy que ayer. Pero las tentativas de cambio más limitadas también dejan escépticos: "Todo el mundo tiene su pequeña reforma, pero esto no cambia". Las prácticas de remedios puestas en funcionamiento en los años ochenta, no levantan mucho entusiasmo. "Trabajo como sostén con los alumnos en dificultades pero esto nunca cambió nada, es un fracaso total. Al contrario: desde el punto de vista racional faltan talentos de hipnotizador y aquí llego a mi punto de incompetencia. Me supera." La remediación fuera del colegio, con la ayuda de los deberes, tampoco deja muchas esperanzas. "Fui al centro social por los deberes de la tarde. En el colegio yo era el único voluntario. Es verdad que, desde el punto de vista de la relación, la cosa iba muy bien, no tuve ningún problema con los chicos. Además en un 95 % eran Beurs, yo lo soy a medias, de manera que algo andaba bien: hablo su idioma. ¿Pero qué cambió esto en el plano escolar? Francamente nada." Dos creencias esenciales se han deshecho: la masificación escolar no acrecienta la igualdad de oportunidades, la preocupación por el alumno y su felicidad no tiene un efecto mecánico sobre las calificaciones escolares. Pero los profesores no aceptan renunciar a ninguno de los términos de estas ecuaciones desmembradas.

El grupo se deja entonces llevar por un sentimiento de impotencia y de lasitud extrema: la enseñanza es inútil, hasta con los buenos alumnos. "Los buenos han adquirido útiles para aprender, no me necesitan. Los últimos de la clase son... algo atroz, horrible, no tengo ninguna acción con ellos aparte de comunicar, intentar el aporte de una sonrisa, de una gentileza." La desesperación se instala y, con ella, un cierto odio hacia sí mismo. "La clase es una especie de ritual, es una misa sin Dios. Yo estoy allí, ellos están allí. No se sabe por qué pero estamos allí. Tenemos un cierto número de horas que pasar juntos". "Doy pistas, ayudas, y estoy persuadido de que eso no sirve para nada. Sí, pero así debe ser porque no hay nada peor que nada." Los profesores hablan entonces como los más hostiles de sus alumnos, cuando todo parece haberse tornado vacío. Describen los colegios que se defienden por el elitismo y la maldad. "Terminan por olvidar lo que son los alumnos, los tratan de tarados", y "como ya no se tiene poder, en contrapartida se odia a todo el mundo".

Cada uno está solo ante su oficio y la experiencia docente se deshace y se vuelve contra ella misma. Del mismo modo que los colegiales están a menudo cercanos a un estado depresivo cuando se ven obligados a no "farsear", sus profesores se agotan dando un sentido a su trabajo, un sentido que a menudo encuentran solamente en sí mismos, cuando las utopías y los proyectos se han agotado unos tras otros. Las "contradicciones" del sistema escolar son interiorizadas como pruebas personales. Entonces, ¿por qué

²² Los más jóvenes que encontramos no parecen muy diferentes, como si se hubieran asociado con la historia de sus mayores, como si compartieran la "novela familiar" de la profesión

continuar, por qué no enfermarse en un ritualismo y un retiro que permitirían sobrevivir y "hacer como que"?

El oficio y la personalidad

Los temores y las pruebas

El oficio está formado por una serie de ordenamientos objetivos y de métodos percibidos como una puesta a prueba de la personalidad. Es una realización subjetiva. Y esto lo valora porque, más allá de las críticas dirigidas a los alumnos, a sus padres, al sistema y a la sociedad, este oficio aporta cotidianamente las pruebas de su valor. Así pues es vivido con exceso, tanto en el sufrimiento –que los docentes describen de buena gana– como en la felicidad, de la cual es más difícil testimoniar.

Los docentes trabajan con lo que son, con ese famoso "sentido de la autoridad" que se adquiere sin duda con el correr de los años, pero que sigue siendo percibido como una característica del individuo.²³ "Castigando a los alumnos me siento en una situación dramática... ¿Cómo imponerme con lo que soy? No soy alguien muy autoritario." "Mi problema de autoridad natural es mi obsesión, hablé de eso con mi médico." Y este "problema" es tanto más doloroso cuanto la lógica del estatus y del honor prohíbe hablar de él, mientras los otros fingen ignorarlo. "Yo tuve suerte, tuve colegas que tenían la honestidad de decir que tropezaban con problemas." Pero, por regla general, un profesor puede ahogarse en la indiferencia. "El fracaso de los alumnos hace daño, uno se siente mediocre." Y el miedo al fracaso, o simplemente el miedo, nunca se va por completo. "Hay noches en que no duermo. La noche que precede al reinicio de clases es una noche de insomnio todos los años. Es fácil decir soy yo como adulto, como persona. Es fácil decirlo pero..." Para muchos docentes esta prueba inconfesable se repite hora tras hora, sin que se trate sin embargo del miedo de ser incapaz; es el temor de la prueba misma que significa una hora de curso que llamará a una movilización total del sí mismo. "Voy a reculones, es duro imaginar la energía que se debe desplegar." Evidentemente, no todos temen esta puesta a prueba con la misma intensidad, y de todos modos no es cuestión de dejar que aparezcan sus temores. "Pero algunos a quienes yo creía insensibles tienen lágrimas en los ojos, se siente que no pueden más, su estado es muy crítico". Entonces las estrategias de protección se multiplican: el cinismo, la «cabronada», la indiferencia pueden permitir acomodarse a una prueba renovada después de años. Pero cómo lo notaban los colegiales, que no ignoran nada de eso: "Se ve que los profesores tienen miedo y se defienden".

Esta puesta a prueba negativa no es sino la otra cara de una experiencia más discreta aún, y más deliciosa, porque el sentimiento de éxito no puede ser atribuido sino a uno mismo, a sus propias cualidades, a su encanto, a su inteligencia... "Qué placer el día en que la cuestión anduvo bien." "Hay placer en la relación cuando se hace progresar a un niño." Este placer no es solamente "narcisístico, remitiendo sólo al sentimiento de ser amado por los alumnos. Es también la dicha de transmitir un saber, de hacer entrar a los chicos en una cultura, de convencerse de que uno es útil y que ellos no serán los mismos después de la clase". Tengo ganas de darles raíces, de hacerles comprender cómo y por qué están aquí. Gracias al estudio del latín y del griego, yo encontré mis raíces y me sentí en una cultura... Es el placer de transmitir valores." Una docente de historia no vacila en evocar momentos de gracia. "El cambio indecible de un alumno... Es difícil de describir ese cambio, esa mutación. Uno se toma por el mismo Dios y se dice: se debe a mí. Quizá sea un error, pero es un placer extraordinario."

Este aspecto de la experiencia está absolutamente vinculado al precedente, porque "uno es muy dependiente de la imagen que nos devuelven... Cuando las cosas no funcionan, se cae en la depresión". Todo este vocabulario es sin duda excesivo, porque el oficio de docente también está hecho de rutinas y de aburrimiento; pero el corazón de esta experiencia, allí donde los docentes se viven como sujetos, sólo se da en este lenguaje de emoción. "Cuando la cosa anda bien, hay motivos para estar un poco orgulloso. Cuando no anda... uno queda vacilante, fatigado." Al contrario, la indiferencia ostentada no engaña mucho porque hace que la clase se torne invivible, ya que hay que soportar la hostilidad, si no el odio de los alumnos. En concreto: la indiferencia es, en la mayoría de los casos, la máscara presentada a los colegas, una manera de ahondar aún más la distancia entre el estatus y el oficio. Este repliegue sobre sí no es solamente defensivo, porque los profesores saben que el reconocimiento del éxito, como el del fracaso, sólo pertenece a cada uno de ellos, al juicio sobre su propia experiencia. La sensibilidad, aun exacerbada, a las apreciaciones de los demás, no infringe la regla de la intimidad de una experiencia invasora "Pienso en ello todo el tiempo, es penoso que esto moleste mi vida privada."

²³ R. Sennet, *Autorité*, París, Fayard, 1981

¿Existen tipos de profesores?

Existe la posibilidad de ser tentados a definir tipos de profesores según sus actitudes, sus elecciones ideológicas y sus representaciones profesionales.²⁴ Estos ejercicios son legítimos y no carecen de interés, en la medida en que privilegian las representaciones de los alumnos y de la escuela en función de diversos ejes: la selección, el rol de las relaciones con el alumno, la elección de métodos... Los modernos se oponen entonces a los tradicionales, los "pedagogos" a los ritualistas, los profesores centrados en el alumno a los centrados sobre los saberes... De todos modos, nuestra investigación se aleja de este tipo de representaciones en la medida en que la experiencia de los profesores parece muy distante de las afirmaciones de principio, y engloba un conjunto de actitudes más pragmáticas, referentes a las condiciones de trabajo impuestas por las características de los alumnos y, más psicológicas, relativas a la puesta en juego de la personalidad. Además, la extrema distancia del estatus al oficio invita a la mayor prudencia clasificatoria, pues se corre el gran riesgo de añadir dos registros de discursos independientes, como si las posiciones de principio tuvieran cierta relación con las prácticas. La imagen que un profesor puede dar de sí a los demás adultos y a sus colegas, a menudo no tiene lazos con la manera en que él se comporta en clase, ni con la manera según la cual lo perciben sus alumnos: como por ejemplo "cuero de vaca" –del consejo de clase– es adorado por los alumnos por su gentileza; tal otro –afecto a la psicología y los métodos activos–, aparece como indiferente y hostil. Las declaraciones de principio y las profesiones de fe no son forzosamente el mejor indicador de las prácticas.²⁵

La experiencia de los profesores de colegio se presenta como un montaje heteróclito. "Yo reivindico la ambigüedad, el derecho de decir que amo a mi oficio y que al mismo tiempo me da miedo, el derecho de tener miedo por mis hijos que no triunfan tan bien como los mejores de mi colegio, el derecho de decir que soy diferente a los demás y de caminar bajo la lluvia con todo el mundo, el derecho de quedarme y de tener ganas de partir, de quejarme y de crearme genial a veces. Eso." Los miembros de nuestro grupo de investigación se han negado a definirse sino como individuos particulares, que combinan aspiraciones y tendencias particulares y consagran la mayor energía en rechazar el ser encerrados en imágenes que dan a su experiencia una coherencia que no tiene. Es verdad que el actor solo en escena no es nunca el mismo porque el público cambia, como los humores. "No hay un método pedagógico, hay montones, eso depende de los chicos." La experiencia de los profesores no es necesariamente congruente, no más que la de sus alumnos desgarrados entre "payasos" y "bufones".²⁶ "Soy diferente según las clases... Es un desafío. Me gusta mucho ver cómo me las voy a arreglar." Todas las clases son diferentes y tienen su "personalidad" que cambia en el transcurso del año, los mismos alumnos son diferentes y, aunque le cueste, el profesor se ve movido por esos cambios. Los alumnos no se equivocan al respecto cuando dicen que el buen profesor es aquel capaz de acompañarlos en esos movimientos, de cambiar de tono, de romper los ritmos, de conciliar los inconciliables siendo a la vez firme y abierto, gentil y distante, justo y preocupado por cada alumno, ambicioso y atento a las dificultades... La metáfora teatral tan a menudo empleada por los docentes para hablar de su oficio, no significa que los profesores representen personajes que no son, sino que se ven obligados a adaptarse a clases nunca conquistadas.²⁷

Cuanto más se aleja uno de los registros del estatus, menos el discurso de la experiencia es el del dominio absoluto de un oficio, más inquieto y crítico se hace en el caso de las "grandes afirmaciones" que tienen un aire de cháchara. "La elección es la emergencia de la personalidad", dice un profesor. Las afinidades profesionales descansan menos sobre principios ideológicos y pedagógicos que sobre maneras de ser, y los miembros del grupo de profesores no se individualizan ni se reconocen sino en la percepción de los diversos modos de comprometer su personalidad en la clase. Cuatro posturas aparecen de modo

²⁴ L. Demailly, W "Contribution a une sociologie des pratiques pédagogiques", en *Revue française de sociologie*, XXXVI, 1985; *Le Collège: crise, mythes et métiers*, cit

²⁵ Es lo que demuestran los trabajos sobre el "efecto docente". Los psicólogos escolares del grupo que constituimos, discutieron largamente las diversas teorías capaces de orientar sus prácticas: psicología genética, psicoanálisis, psicología cognitiva... Pero todos admitieron que las elecciones teóricas a menudo cortadas, salidas de sus formaciones, no tenían muchas consecuencias sobre prácticas a menudo muy cercanas, organizadas según una serie de elecciones pragmáticas. Las opciones teóricas son más bien maneras de presentarse a los demás que principios de acción

²⁶ F. Elbaz da cuenta de esta heterogeneidad cuando distingue varias dimensiones independientes del oficio de profesor: la situación, las variables sociales, la experiencia adquirida, las opciones teóricas y las dimensiones idiosincráticas. (F. Elbaz, *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Londres, Cromme Helm, 1983, citado por M. Develay, *Peut-on former des enseignants?*, París, ESF, 1994.)

²⁷ M. Postie, *La Relation éducative*, cit

relativamente estable.²⁸ La primera está centrada en los saberes y el profesor llama a la identificación de los alumnos: "admírame", dice el profesor, rápidamente acusado por los otros de "megalómano" y «pretencioso», sean cuales fueren sus cualidades y sus técnicas. La segunda postura, centrada sobre los saberes y la regla, apunta a construir un orden y una obediencia: "escúchame", dice el maestro rápidamente sospechoso para sus colegas que lo suponen "sádico". Después aparecen los profesores centrados sobre ellos mismos y sobre la expansión de los alumnos, los que los "maternalizan" son acusados de seducir por seducir, de ser "demagogos" e "históricos". "Ámame", les dicen a sus alumnos. En fin, los centrados sobre el otro y la expansión de sus alumnos, los "aman" y son dominados por la culpabilidad y la depresión, porque los alumnos nunca responderán al ruego: "yo los amo".

Sea cual fuere el valor de esta tipología psicológica que debe ser apuntalada por estudios clínicos, queda que es en este registro donde los docentes se identifican y logran dar sentido y coherencia a sus experiencias profesionales. Esto es lo que la hace a la vez tan penosa y tan interesante a sus ojos, porque es una puesta a prueba de sí mismo. El rol se aleja de la persona y, desde el punto de vista de los profesores, el colegio es menos una organización que un sistema de relaciones humanas yuxtapuesto a una burocracia.

*

La experiencia de los profesores puede ser analizada como un sistema de descomposición de roles, una disociación del estatus y de la personalidad. Las identificaciones de estatus y las identificaciones del oficio se separan, creando una tensión entre el sistema y los actores cercana a la que viven los alumnos que se protegen de la escuela. Esta situación podría ser percibida como un estado de crisis endémica, en la medida en que acentúa la culpabilidad de los individuos y, por consecuencia, una relación crítica con el colegio y sus actores. El tema de la "motivación" es tan central en los profesores como en los alumnos.

Se puede imaginar que esta experiencia está muy fuertemente asociada a la naturaleza misma del colegio, en el cual se anudan hoy expectativas contradictorias. Primera etapa de la enseñanza secundaria: él está sometido a una exigencia de resultados y de selección que los docentes tienen la impresión de dominar poco, con la masa heterogénea de alumnos. Pero el colegio es también la escuela de todos y prolonga el ideal integrador de la escuela primaria. Los profesores tienen la impresión de no poder elegir sin traicionar una de sus finalidades. Y todos los colegios, todos los docentes oscilan sin cesar, con excepción de los colegios de elite que son la primera etapa de la excelencia, y los establecimientos de los barrios desfavorecidos donde el imperativo de la sociabilidad prima sobre el de las calificaciones. Pero nada dice que en estos dos casos la experiencia de los profesores sea cómoda, porque nadie renuncia fácilmente a la totalidad de un proyecto educativo. A estas demandas del sistema, conviene agregar la ambigüedad misma de los alumnos que salen de la infancia, sin por eso comprometerse con la racionalidad de las carreras liceístas útiles, y que elaboran una subjetividad cada vez más independiente de la escuela. Son los profesores quienes deben reconciliarlos con la escuela, lo que a menudo se realiza sólo al precio de su compromiso como individuo.

La comparación de la experiencia de colegio con la de sus colegas de liceo muestra grandes similitudes.²⁹ La misma disociación del estatuto y del oficio, el mismo compromiso de la personalidad. Pero los profesores de liceo tienen no obstante una experiencia menos intensa por dos razones esenciales. Sus identificaciones disciplinarias son más fuertes, como lo impone la organización de los estudios liceístas y, sobre todo, los mecanismos selectivos producen públicos más homogéneos, reduciendo así las tensiones del oficio y engendrando una diversidad paralela a la de los públicos liceístas. Comparada con otras experiencias, la de los profesores de colegio es el mejor indicador de las ambigüedades de este nivel de la escolarización.

²⁸ B. Dumora, profesor de psicología en la universidad de Burdeos II, participando en esta investigación propuso este razonamiento al grupo, razonamiento en el cual se reconoció después de haber rechazado las tipologías sociológicas más clásicas

²⁹ F. Dubet, *Les Lycéens*, cit

BIBLIOGRAFÍA

- Bergougnieux, A.** y M. Mourioux, *La Forteresse enseignante. La FEN*, París, Fayard, 1987.
- Boltanski, L.**, *Prime éducation et Morale de classe*, París, EPHE-Mouton, 1969.
- , *L'Amour et la Justice comme compétences*, París, Métaillé, 1990.
- , y Thévenot L., *Les Économies de la grandeur*, París, Puf, 1987.
- , y Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, París, Gallimard, 1991.
- Chapoulié, J.M.** *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un milieu de classes moyennes*, París, Éd. de la MSH, 1987.
- Cousin, O.** "L'effet établissement. Construction d'une problématique", en *Revue française de sociologie*, EIV, 3, 1993.
- , "L'Effet établissement. Étude comparée de douze collèges", tesis, Université de Burdeos II, 1994.
- Delamont, S.**, *Readings on Interaction in the Classroom*, Londres, Methuen, 1984.
- Demilly, L.** "Contribution a une sociologie des pratiques pédagogiques", en *Revue française de sociologie*, XXVI, 1985.
- , *Le Collège: crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- Dubet, F.**, "Les étudiants", en F. Dubet, et al., *Universités et Villes*, París, L'Harmattan, 1994.
- , *Les Lycéens*, París, Éd. du Seuil, 1991.
- , "Comment devient-on ouvrier?", en *Autrement, Ouvriers, ouvrières*, enero de 1992.
- , *Sociologie de l'expérience*, París, Gallimard, 1973.
- *La Galère. Jeunes en survie*, París, Fayard, 1987.
- , "Massification et justice scolaires: a propos d'un paradoxe", en J. Affichard y J. B. de Foucault, *Justice sociale et Inégalités*, París, Éd. Esprit, 1992.
- , Cousin O. y J.P. Guillemet, "Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges", *Revue française de sociologie*, XXX, 2, 1989.
- Elbaz, F.**, *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, Londres, Cromme Helm, 1983.
- Felouzis, G.**, "Le bon prof", en *Sociologie du travail*, 3, 1994.
- , *Le Collège au quotidien*, París, PUF, 1994.
- Glasman, D.**, "Travailleurs sociaux et enseignants. Partenariat et identités professionnelles", en *Migrants-Formation*, núm. 88, marzo de 1992.
- Glasman, D.**, *L'École reinventée*.8, París, L'Harmattan, 1992.
- Hamon, H.** y P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, París, Éd. du Seuil, 1984.
- Hirschorn, M.**, *L'ère des enseignants*, París, PUF, 1993.
- Legrand, A.**, *Le Systeme E*, París, Denoel, 1994.
- Lortie, D.**, *Schoolteachers: Sociological Study*, Chicago, Chicago University Press, 1975.
- Mehan, H.**, *Learning Lessons. Social Organization of the Classroom*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1979.
- Meuret, D.**, "L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaires", en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.
- Postic, M.**, *La Relation éducative*, París, PUF, 1992.
- Robert, A.** y J.C. Mornetta, "Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession", en *Revue française de pédagogie*, 109, 1994.
- Sirota, R.**, *L'École primaire au quotidien*, París, PUF, 1988.
- , y J. Eidelman, "Autonomie et dépendance des pratiques enfangines en bibliothèque", en P. Perrenoud y C. Mountandon (ed.), *Qui maîtrise l'école?*, Lausana, Réalités sociales, 1988.