

¿POR QUÉ PARECE IMPOSIBLE REFORMAR EL SISTEMA ESCOLAR FRANCÉS?

FRANÇOIS DUBET

Resumen:

Desde hace más de veinte años, la vida política francesa ha estado marcada por grandes movilizaciones de maestros, estudiantes y de alumnos que se oponen a las tentativas de reforma del sistema educativo. En este trabajo se sostiene la hipótesis de que las oposiciones a las reformas responden menos a la defensa de los intereses materiales de los profesores que a posturas ideológicas y simbólicas que defienden el modelo de la escuela republicana francesa que ha encarnado la nación, la razón, el progreso y la movilidad social. Este modelo se ve amenazado y rebasado por las transformaciones sociales del mundo actual, que plantean a la escuela y a los maestros nuevas demandas.

Abstract:

For more than twenty years, France's political life has been marked by important mobilizations of teachers and students opposed to the attempted reforms of the educational system. This article supports the hypothesis that the opposition to reform corresponds less to a defense of teachers' material interests than to ideological and symbolic postures that uphold the model of schools of the French Republic. This model, the embodiment of nation, reason, progress, and social mobility, is being threatened and overcome by the social transformations of today's world –transformations that make new demands on both schools and teachers.

Palabras clave: movimientos magisteriales, reforma educativa, educación media, procesos de socialización, Francia.

Key words: teachers' movements, educational reform, secondary education, socialization processes, France.

Una sucesión de protestas

Desde hace más de veinte años, la vida política francesa ha estado pautada por grandes movilizaciones de maestros, de estudiantes y de alumnos que se oponen a las tentativas de reforma, incluso a las más tímidas, del

François Dubet es profesor de la Université de Bordeaux 2 et Directeur d'Études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales à Paris. Université Victor Segalen Bordeaux 2, 3 ter, place de la Victoire, 33076 Bordeaux cedex. CE: francois.dubet@u-bordeaux2.fr

sistema educativo. Mientras que la disputa escolar, colocada en el corazón de la formación de la Tercera República, parece extinguida, la escuela permanece sin duda en uno de los puntos más sensibles de la vida política y social francesa. Citemos rápidamente algunas de estas movilizaciones. En 1984, un millón de padres de alumnos van a la calle para defender la escuela privada, mientras que el ministro socialista de la época, Alain Savary, no logra imponer sus reformas a los sindicatos magisteriales, a pesar de estar muy comprometidos con la izquierda. En 1986, las manifestaciones de los estudiantes hacen retroceder al gobierno de derecha y Jacques Chirac perderá las elecciones presidenciales en la andada. En 1989, Lionel Jospin, ministro de la educación nacional socialista, renuncia a la mayoría de sus reformas frente a las movilizaciones de maestros y de preparatorianos. En 1994, su sucesor de derecha, Francois Bayrou, se enfrenta a la manifestación de un millón de maestros y renuncia a toda reforma por cuatro años. En 1998 y 1999, Claude Allègre, ministro socialista, renuncia frente a la hostilidad de los maestros. En 2003, una huelga magisterial de dos meses bloquea una reforma compuesta por el ministro de derecha Luc Ferry.

Varios rasgos caracterizan esta larga sucesión de luchas sociales, de las cuales aquí sólo evoco las más relevantes, pues no pasa un año sin que los sindicatos magisteriales convoquen a la huelga y a manifestaciones.

- Mientras que los profesores son mayoritariamente de izquierda y sus sindicatos pertenecen claramente a ella, las protestas se dirigen tanto a los gobiernos de izquierda como a los de derecha.
- Con el paso de los años, la opinión pública magisterial, tal como la describen los sondeos, aparece cada vez más conservadora en todo aquello que tiene que ver con la pedagogía y la organización de la escuela.
- Las oposiciones a las reformas convocan menos a la defensa de los intereses materiales de los profesores que a las posturas simbólicas como aquellas de la unidad de la nación, de la República, de la igualdad de oportunidades... Las reformas son combatidas porque amenazan principios "sagrados".

La hipótesis que defenderé en este texto concierne a este último punto. No se puede explicar la fuerza y la recurrencia de las movilizaciones escolares en la Francia contemporánea sin comprender que sus posturas son, antes que

nada, ideológicas y simbólicas. A través de la defensa de un modelo escolar lo que se pone en juego es una representación de la sociedad, representación donde la escuela es la clave.

De la escuela republicana a la escuela democrática de masas

En el fondo, la escuela francesa no habría digerido la masificación escolar de los últimos treinta años. Una forma escolar eterna estaría, sin cesar, desgastada por las pruebas de la masificación. La crisis endémica de la escuela o de algunos de sus segmentos, la secundaria, el liceo y los primeros ciclos universitarios provendría, particularmente, de que ya no estaría adaptada a los cambios sociales y las demandas la atacan tanto más violentamente porque esta escuela ha sido invadida por la sociedad, por toda la juventud, por los problemas sociales, por la influencia de los diplomas para la entrada en la vida y la distribución de los lugares, por la cultura de masas y por la liberalización de las costumbres... La secundaria, por ejemplo, no habría jamás logrado soportar el choque de una demanda de masas y esto, tanto más que sus ideales, sus modelos educativos, el reclutamiento de sus profesores permanecen ligados a una imagen bastante tradicional del primer ciclo de los liceos encargados, hasta allí, de formar a una élite escolar. En esta perspectiva, la escuela “funciona” para una parte de los alumnos y ya no responde a los otros, a aquellos a quienes no les corresponde más. Este tipo de análisis corresponde, precisamente, a aquel que desarrollan los maestros, sus organizaciones sindicales y los medios masivos y es, de esta forma, que se constituye la queja que domina frecuentemente las salas de profesores.¹

Las pruebas del oficio

La mayoría de los profesores subrayan que los alumnos han cambiado y que los acuerdos implícitos que sostenían la relación pedagógica ya no funcionan como “antes”. Notamos que esta afirmación es ampliamente independiente de la edad de los profesores y que forma parte de un relato colectivo. La mayoría de los nuevos alumnos de secundaria no son ni *herederos* programados para tener éxito, ni *becarios* dotados de una virtud y una ambición escolares. No solamente habría un conjunto de alumnos muy débiles, sino que la mayoría no estaría interesada en sus estudios. Esta percepción se ha endurecido sensiblemente con el paso del tiempo, puesto que ahora se puede considerar que cerca de un tercio de los profe-

sores piensa que, al menos, una tercera parte de los alumnos no tiene lugar en la secundaria. Todos subrayan que su oficio está sometido a una prueba de motivación cuando ni el *habitus* de los jóvenes, ni la utilidad percibida de los estudios, ni el solo interés de los conocimientos permiten lograr la adhesión. Por consiguiente, el oficio cada vez es más desgastante y estresante en la medida en que implica motivar y conquistar a los alumnos, cuyas expectativas así como las normas escolares ya no son adecuadas a aquellas de la escuela. Y esto sin contar los discursos, los testimonios y las encuestas que ponen en evidencia el predominio de esta definición del problema en la secundaria, en el liceo y en gran número de ciclos universitarios.

Este desajuste de la oferta y la demanda, provocada por la llegada de nuevos alumnos, conduce a una exigencia de conversión profesional. Formados para enseñar una disciplina al final de estudios largos y de concursos difíciles, los jóvenes maestros descubren inmediatamente que su oficio consiste primero que nada en “controlar al grupo”, motivar a los alumnos, adaptarse a su nivel, construir un orden escolar, renunciar a ciertas ambiciones. Muchos se convierten con alegría, otros no lo logran jamás.

La escuela invadida

A excepción de la enseñanza primaria, la escuela republicana francesa era malthusiana y protegida. Estaba protegida de los desórdenes de la adolescencia por la debilidad relativa de la cultura juvenil en una sociedad donde la entrada al trabajo era precoz. También estaba protegida por la fuerza misma del modelo educativo republicano que oponía al niño o al adolescente con el alumno, manteniendo así a la adolescencia fuera de sus muros; el rechazo del carácter mixto de la sexualidad de los alumnos no era desde el punto de vista anecdótico. En la actualidad, a los ojos de buen número de maestros, la adolescencia vive como un parásito en la escuela, porque ahí desarrolla simplemente una vida colectiva extranjera a los estudios mismos. La escuela de masas está fatalmente abierta a los cuatro vientos de los problemas sociales, de los cuales, ella estaba, hasta el momento, relativamente protegida. La diversidad de alumnos, la pluralidad de las culturas, la pobreza, el desempleo, las crisis familiares... no son solamente factores externos, sino problemas internos a la escuela, la que ya no puede ignorarlos, una vez que los muros de los grupos fueron traspasados.

Porque la escuela de masas ha multiplicado los diplomas y las calificaciones y porque éstos determinan las carreras de los jóvenes que se presenten en el mercado de trabajo, el sistema educativo también está invadido por una demanda de utilidad. El maltusianismo republicano podía preservar el mito de una cierta “gratuidad” de los estudios, ahora éstos son una inversión en capital humano. Las empresas, los padres y los alumnos están preocupados por sus utilidades y los maestros se quejan de la presión utilitarista, de las estrategias de orientación más o menos cínicas de las clases medias, mientras que ellos deploran, *a contrario*, la indiferencia de los otros, de aquellos que ignoran todo de las reglas implícitas del mercado escolar.

En fin, la escuela está invadida porque ha perdido el monopolio de la gran cultura. Más exactamente, en una sociedad de comunicaciones de masas, los alumnos pueden abrirse a un amplio mundo sin pasar por la escuela. Pueden crecer abriéndose al mundo gracias a los medios de comunicación de un acceso fácil e inmediato, mientras que durante mucho tiempo, para los niños de las clases populares, la escuela había sido el único medio de ver más allá de su familia, de su poblado y de su clase social. La legitimidad de la cultura escolar no se ha agotado, pero se ha restringido, por más que se piense, por otro lado, sobre el valor de la cultura de masas.

De las causas exteriores

El choque provocado por el encuentro de una forma escolar forjada aquí hace más de un siglo, con una masificación escolar y, simplemente, con los cambios de la sociedad, engendra un sentimiento de crisis continuo sobre el nivel de los alumnos, la disciplina, la violencia, la caída de la consideración debida a la escuela, la inflación de los diplomas... Provo-ca también una decepción, puesto que la amplia apertura de la escuela ha reducido poco las desigualdades escolares. Se crea, por consiguiente, una queja endémica ya que el trabajo de los maestros es cada vez más pesado, dado que la escuela cuesta cada vez más cara para resultados, en suma, decepcionantes, en función de las inversiones económicas y humanas acordadas.

Esta descripción y estos análisis más o menos espontáneos de los actores no están muy alejados de aquellos de los investigadores que dan cuenta de problemas escolares en términos de encuentro entre una demanda ex-

terna fluctuante e intensa y una oferta escolar más rígida y más estable. Desde entonces, en este marco, es fácil concebir que los problemas vienen sobre todo de una parte de los nuevos públicos marginales y desfavorecidos. Se negará hasta el infinito a estos públicos y estos problemas, sugiriendo así que, para el resto, la escuela no ha cambiado ni tiene que cambiar. En el fondo, con este tipo de análisis, perfectamente realista y congruente con las representaciones y los sentimientos de los actores escolares, todo se pasa como si la escuela estuviera petrificada en una especie de eternidad, simplemente, esta “naturaleza” sería desestabilizada en los márgenes y por un entorno cambiante. Para decirlo aun más simplemente, funcionaría de manera conveniente para 60 a 70% de los alumnos, aquellos que provienen de las clases medias, y convendría innovar para los otros con el fin de encaminarlos hacia el promedio.

Así, un gran número de trabajos aportan sobre cada uno de estos problemas: la violencia, el fracaso, la orientación de los alumnos en dificultad, los de origen extranjero, los alumnos con necesidades especiales, los problemas de la “*carte scolaire*”² y de la “*dérogation scolaire*”,³ la eficacia diferencial de los maestros y de los establecimientos, el trabajo en equipo... La sociología de la educación se ha convertido en una sociología de los problemas escolares. Está muy lejos de mí la idea de presentar esta evolución de manera crítica, puesto que aquella ha renovado fuertemente los conocimientos. No obstante, es imperativo constatar que esta evolución de la sociología de la escuela está totalmente vinculada con una política escolar que niega también una serie de problemas y de prácticas específicas frecuentemente presentadas como respuestas parciales: ayuda a las tareas y apoyo escolar, llegada de nuevos actores como mediadores y asistentes educativos, aperturas de opciones y de dispositivos especiales, políticas de adaptación local, dispositivos de soporte para determinados alumnos...

El peso de la adaptación

Las mutaciones de la escuela francesa han sido tan violentas frente a los cambios, que fácilmente se comprende el crecimiento de las dificultades del trabajo de los maestros. Cada vez es más pesado, cansado y estresante y las protestas de los docentes se explican tanto más que, desde hace varias décadas, los sindicatos están fuertemente asociados como la gestión del sistema. Todo lo que desestabilizan las adquisiciones corporativistas

aparece como una amenaza; como todo cuerpo social, los maestros se defienden.

Esta explicación es sólida, pero no dice por qué los cuerpos magisteriales manifiestan opiniones cada vez más conservadoras y por qué todas las reformas son rechazadas, incluidas aquellas que, *a priori*, facilitarían el trabajo educativo. Tampoco dice por qué las todas luchas magisteriales escalan hacia posturas generales aludiendo a principios considerados como vitales. Es necesario, entonces, cambiar de análisis e intentar explicar esta ascensión en generalidad simbólica. De hecho, es una concepción de la vida social, del Estado y de la sociedad la que está puesta en juego a través de los problemas de la escuela.

El programa institucional de la nación y de la razón

Un cierto número de los problemas evocados pueden ser comprendidos como las consecuencias o los síntomas de una mutación profunda del trabajo de socialización en las sociedades contemporáneas. Desde entonces, los problemas de la escuela aparecen menos como pruebas ligadas con el cambio social que como las consecuencias de la modernidad misma y, en gran medida, como la realización de esta modernidad. Planteo, entonces, la hipótesis de que el trabajo de socialización escolar, igual que el de otras instituciones, está inscrito en un paradigma general, inspirado del trabajo religioso elaborado hace más de diez siglos por la Iglesia católica, del cual la escuela republicana –entre otras instituciones– ha tomado la forma, con peligro de despojarla progresivamente de sus contenidos religiosos. Recordemos que en la *Évolution pédagogique en France*, Durkheim había subrayado este punto explicando que la decadencia de la religión no afectaba el carácter sagrado de la escuela. Denomino programa institucional a esta concepción de la socialización, sobre la cual quisiera aclarar aquí algunas características particularmente estables para hacer una especie de tipo ideal de sumario.

De los principios homogéneos y fuera del mundo

Recordemos una perogrullada: si se liberan de las riquezas y si se arranca a los niños de su familia y de la economía doméstica, es para subirlos hacia una cultura más amplia, percibida como situada fuera del mundo y por encima de la sociedad, una cultura fundada sobre un principio percibido como universal. Desde este punto de vista, poco importa la naturaleza de

este principio que funda la legitimidad del trabajo escolar, éste puede ser Dios, la nación, la ciencia, la razón, la gran tradición cultural o todo a la vez. Lo esencial está unido al carácter sagrado de estos principios y a su homogeneidad.

Los franceses están particularmente bien colocados para comprender esta primera dimensión de la matriz institucional, puesto que la escuela republicana se constituyó, inmediatamente, contra el dominio de la Iglesia sobre las almas, con el fin de imponer el espíritu de las Luces y de la nación. Por otra parte, en esta operación, la forma de la enseñanza religiosa no fue casi trastornada en tanto que los valores que la fundaban fueron reemplazados por aquellos de la razón y del progreso. Se pensará fácilmente ahora que el llamado simultáneo a lo universal de la razón y a la construcción de una identidad nacional específica era muy problemático –incluso contradictorio– lo que no impide que la magia del programa institucional haya consistido, con el precio de un formidable trabajo retórico, en afirmar, a la vez, la trascendencia y la unidad de estos principios.

La vocación

Cuando el trabajo de socialización es conducido en nombre de principios trascendentales, sagrados, es obvio que el profesional que realiza este trabajo es él mismo, definido por su vocación. En este contexto, la vocación es menos una disposición psicológica que la identificación con los principios que fundan la institución. Importa que el maestro crea en los valores de la república de la misma manera que el sacerdote cree en los dogmas de la Iglesia. Durkheim notaba, además, que este profesor era tan sagrado como el sacerdote y que convenía reclutarlo y formarlo de la misma manera.

La vocación ocupa un lugar esencial en el dispositivo del programa institucional. Primero, funda la legitimidad y la autoridad de aquel que trabaja sobre el otro y que se beneficia así, por delegación, de un poco de carisma porque representa algo superior a todos. Igual que el sacerdote representa una parte de lo divino, el maestro de escuela encarna un poco la república, la razón, la gran cultura. La autoridad necesaria para todo trabajo educativo toma de un principio superior, no negociable, mucho más que a la tradición y a la eficacia del trabajo realizado. Este tipo de legitimidad ofrece una doble ventaja.

De una parte, asegura a quien ejerce la autoridad y que no está simplemente reducido a lo que es prácticamente; el maestro siempre es respetable porque es el maestro. Por otra parte, la vocación participa del mecanismo de socialización, él mismo, como lo han puesto claramente en evidencia pensadores tan diferentes como Durkheim, Freud o Parsons subrayando el rol de los mecanismos de identificación. Al identificarse con la persona del maestro, mediador entre él y los principios universales, el alumno se identifica con lo que el profesor encarna. Dicho de otra forma, amando al maestro, el niño ama lo que éste ama de manera más o menos ejemplar. Como el maestro es sagrado y su amor está prohibido, se crea un mecanismo de sublimación gracias al cual el niño crece hacia lo universal, hacia una ley más amplia que las solas reglas particulares de la vida social.

El santuario

Construido sobre una tensión con los valores mundanos y la vocación de los profesionales, el programa institucional se realiza en un santuario protegido de los desórdenes del mundo. La escuela se constituye, entonces, como una especie de Orden Regular, mucho tiempo confiada a los religiosos, por otra parte, en los países de tradición católica. Pero la decadencia de lo religioso no ha generado inmediatamente la caída del santuario. La arquitectura monumental encargada de marcar la ruptura entre lo sagrado institucional y la vida social común ha sido retomada por las instituciones laicas preocupadas, ellas también, de inscribir su extraterritorialidad.

Durante mucho tiempo, la escuela francesa ha separado los sexos desde la edad de los cinco hasta los 18 años y su integración, a partir de los años sesenta, es más una consecuencia de la demografía escolar que de la realización de un proyecto igualitario. La separación radical de los sexos no era solamente un reflejo de las costumbres, sino que era una voluntad de “santuarizar”⁴ la escuela, de cortarla de las pasiones humanas. Desde que los padres confían a sus hijos a la escuela, debe prohibirse lógicamente que se inmiscuyan en la vida escolar y se sabe hasta qué punto los maestros, en Francia particularmente, han tenido dificultades para aceptar su presencia en años recientes. Lo mismo sucede con las demandas de la economía; desde que éstas se manifiestan, la escuela pierde un poco de su carácter sagrado y de su dignidad. En el santuario escolar, como en las órdenes regulares, los

profesionales del trabajo sobre otros sólo rinden cuentas a ellos mismos, a su vocación y a su jerarquía. No deben nada a los usuarios porque se supone que deben sacrificarles todo. Es obvio que el santuario sólo se consagra al interés del alumno sin que éste pueda hacer valer sus intereses particulares.

La escuela republicana francesa ha construido una verdadera teología del santuario con la ficción de la separación del niño y del alumno, de la cual el filósofo Alain ha sido el teórico en el primer cuarto del siglo XX. Del mismo modo como la Iglesia se dirigía sólo a almas, todas iguales y universales, rechazando los “cuerpos” y la vida social fuera de su reino, la escuela republicana sólo quiso conocer a los alumnos, comprendidos como inteligencias en formación, rechazando la infancia y la adolescencia fuera de su dominio.⁵

Socialización y subjetivación

El programa institucional descansa sobre una creencia aparentada a un verdadero milagro: conducida en nombre de valores universales, la socialización también es una subjetivación. En la medida en que el individuo acepta e interioriza las reglas de una disciplina objetiva, se libera, deviene autónomo, deviene un sujeto. “Respeten los ritos, ustedes creerán y serán liberados”, decían los sacerdotes. “Respeten la disciplina escolar, serán miembros de la sociedad y devendrán ciudadanos autónomos guiados por la razón y por el amor a la nación”, dicen los maestros. El programa institucional establece un principio de continuidad entre la socialización y la subjetivación, funciona sobre el modelo de la personalidad *inner directed*: cuando la socialización descansa sobre valores universales, produce una brújula interna gracias a la que el individuo adquiere una conciencia moral autónoma. Por lo tanto, no hay contradicción entre la obediencia y la libertad, entre el conformismo y la afirmación de una subjetividad. Bourdieu y Passeron esclarecieron muy bien esta creencia en el marco escolar. El buen alumno se adhiere a la cultura escolar, el muy buen alumno critica esta cultura escolar y sus ritos, en nombre de los valores que los fundan. Sin duda, Foucault tuvo razón al mostrar que lo esencial de la socialización es cuestión de disciplina, pero recordar el peso de esta creencia paradójica según la cual, dentro de las instituciones, la obediencia libera, no significa querer re-hechizar el programa institucional.

Antes de seguir avanzando quisiera evocar algunas ventajas del programa institucional, al menos para los que trabajan en él. En primer lugar,

instaura una formidable legitimidad que rebasa los resultados de tal o cual profesional. En segundo lugar, el santuario define la frontera entre lo que es propio de la institución y lo que no lo es y, de esta manera, hace asumir la responsabilidad de las dificultades sobre los desórdenes y las pasiones del mundo: durante mucho tiempo, el fracaso de los alumnos no estuvo considerado como responsabilidad de la escuela. La fuerza de este modelo es tal que puede permanecer tan vivo tanto en las versiones mágicas como en las críticas. Por fin, último “milagro”, la “teología” del programa institucional vuelve tolerable y soportable los dramas y las tragedias a las que están confrontados los individuos que trabajan ahí, ya sea porque les da un sentido, ya sea porque la vocación hace de ellos una modalidad de salvación religiosa o laica.

El ocaso del programa institucional

En todos lados y no simplemente en la escuela, el programa del que vengo esbozando el tipo ideal, declina. Y esta mutación es de mayor amplitud que la simple confrontación de la escuela con los nuevos alumnos y demandas que engendran nuevos problemas. Es también porque se trata de una mutación radical que la identidad de los actores de la escuela está tan fuertemente perturbada, mucho más allá de los problemas particulares que encuentran. La escuela ha sido un programa institucional moderno pero, a pesar de todo, un programa institucional. Hoy día somos todavía “más modernos” y las contradicciones de este programa explotan, no sólo bajo el único efecto de una amenaza externa, sino de una generación endógena, inscrita en los gérmenes mismos de la modernidad. En un relato de corte weberiano, el desencanto se acentúa, vivimos la racionalización de la racionalización, sentimos vivamente la guerra de los dioses, y los maestros comparten ampliamente los fundamentos de un pensamiento crítico que desflora sus propias creencias, que deja flotar sus convicciones y que encierra a muchos de ellos en una irreprimible nostalgia para un mundo perdido para siempre, y tanto más perfecto que su pérdida es irremediable, dado que ha sido generada por la escuela misma.⁶

La guerra de los dioses

En lo sucesivo, sabemos, o en todo caso los actores de la escuela saben, que la igualdad de todos y el mérito de cada uno son contradictorios, que la construcción de la nación y los particularismos culturales no concuerdan

tan fácilmente como en el tiempo en el que todos los antepasados de los franceses eran galos, como lo muestran los debates sobre la mascada islámica. Saben también que la entrada a una tradición cultural, como nos lo recuerda Hannah Arendt, no se concilia fácilmente con una formación útil a la economía y a los futuros empleos de los alumnos. La escuela se ha convertido en un mundo de debates inagotables sobre los fines de la escuela, sobre los principios y los “derechos” de justicia y ninguno de estos principios puede aplastar a los otros. Este estallido no es ciertamente el resultado del enfrentamiento solamente de los intereses sociales presentes, dado que cada grupo y cada individuo parecen perseguir objetivos heterogéneos: se necesita que los alumnos tengan éxito y se desarrolleen plenamente, que sean integrados y autónomos, que sean franceses y otra cosa, que participen de una tradición y que dominen el mundo del mañana. Si osara estar a la moda, diría que la pluralidad de los valores democráticos se impuso a la unidad de los principios republicanos. En esta mutación, la trascendencia de los principios se debilitó y, con ella, la aureola sagrada que cercaba el programa institucional.

Vocación y profesión

Los maestros siempre tienen la vocación, pero ésta cambió de naturaleza. Está menos definida como una adhesión a los valores y como un sacrificio de uno mismo; es percibida como una disposición psicológica a realizar su oficio, a desarrollarse plenamente en él y a soportar las pruebas. Siempre se interroga tanto sobre este tipo de vocación, cuando se trata de reclutar a profesores, pero se solicita menos creer a los individuos que tener una personalidad capaz de asumir las relaciones con los otros. De manera general, asistimos al triunfo de las profesiones y son las profesiones mismas las que han sido los actores de este triunfo, controlándose, sindicalizándose, inscribiéndose en convenciones colectivas, y dejando de fraccionarse y de especializarse en el curso de una división continua del trabajo.

Esta larga evolución ha arrastrado un deslizamiento del principio de legitimidad. Ésta ya no es más sagrada y/o tradicional. El carisma del maestro no descansa más en su identificación con los valores fuera del mundo de la institución, sino en lo que hoy día llamamos el carisma, es decir, el encanto y la capacidad psicológica de obtener el consentimiento del otro.⁷ Al mismo tiempo, la profesionalización desemboca necesariamente

en una legitimidad instrumental, que descansa en la capacidad de los individuos y de los grupos para realizar los objetivos que les han sido fijados. El maestro no es legítimo porque encarne *a priori* la razón y la nación, sino porque es capaz de ser amado y respetado por los alumnos y porque es eficaz en su trabajo. En este plano, los enseñantes están encerrados en una posición paradójica. Por una parte, reivindican un reconocimiento profesional reforzado por una definición de tareas específicas y una elevación del nivel académico y técnico de reclutamiento y de formación y, por la otra, no dejan de quejarse del ocaso de las legitimidades sagradas que parecían mucho más estables y mucho más tranquilas que los soportes actuales de la autoridad, los que los individuos deben constantemente poner a prueba.

Las políticas públicas

Los santuarios han devenido grandes organizaciones más o menos porosas. Los muros se han agrietado y desmoronado. Los objetos de trabajo sobre otro no son más de los creyentes o de los fieles, de las almas simples a las cuales hay que conquistar, sino de los usuarios y de los consumidores que esperan un servicio. Las antiguas instituciones son aprehendidas por las políticas públicas, deben hacer acuerdos y contratos con sus copartícipes, deben fijarse objetivos y dar cuenta de ellos, ya no son más órdenes regulares encerradas en ellas mismas, sino actores de dispositivos y de redes encargadas de producir servicios y bienes públicos.

En Francia, la teología política republicana “incrementalista” –donde el Estado, como la Iglesia de antes, promulgaba una regla universal– es reemplazada por políticas sociales, educativas y de salud, enunciadas en una multitud de objetivos, de programas, de coparticipaciones diversas que, a la vez, refuerzan la autonomía de las unidades locales de producción y la obligación de rendir cuentas a las autoridades centrales y a los copartícipes locales. Cada establecimiento escolar firma “contratos” con las autoridades, con los representantes locales, a veces con los empresarios, con los padres de familia y aun con los alumnos. En breve, mucho tiempo mantenido separado, el contexto entra con fuerza en la vida de las instituciones y se crea una especie de mercado entre los diversos segmentos de la misma organización. Sostengo que es “un especie de mercado” y no un mercado porque estas relaciones se desarrollan tanto en el sector público como en el privado.⁸

La doble figura del individuo

El programa institucional descansaba en una creencia central: la continuidad de la socialización y de la subjetivación que implica la puesta en marcha de disciplinas racionales y universales. Ahora bien, la modernidad, ella misma, y el llamado a la autonomía como capacidad y como derecho para construir sus propias convicciones y su propia autenticidad ha roto esta cadena mágica. En todas partes, las instituciones antiguas son confrontadas a la existencia de un sujeto, ya aquí, o a la de un sujeto a promover como un ser singular. En la escuela es obvio que, en adelante, el niño y el alumno deben ser reconciliados y que el acento está puesto en la actividad del estudiante, en su compromiso para el aprendizaje y cada uno admite que existe una cierta distancia entre la obediencia y la autonomía. En todos los casos, parece evidente que el niño preexiste al alumno, que debe participar en su educación, que debe construir proyectos, que debe expresarse.

Sin duda, podemos ver en estos llamados a la autenticidad y a la responsabilidad nuevas formas de dominación, pero la confianza en las disciplinas de la formación del otro se ha roto, porque hemos perdido la seguridad según la cual la socialización bastaba para la formación de sujetos. No hay que ver en esta promoción de la creatividad y de la autonomía moral una simple figura de un nuevo espíritu del capitalismo y del liberalismo, sino también el producto de la modernidad, ella misma, cuyo ideal postula que cada quien sea el maestro de sí mismo y el autor de su vida. Por otra parte, la mayoría de los que ven el rostro del neoliberalismo en esta distancia entre el conformismo de la socialización y la autenticidad de los individuos no osan dar el paso hacia un regreso a los órdenes pasados y a la faz sombría de las disciplinas institucionales. Aun cuando de sean este regreso a la escuela de antes, la mayoría no quiere, generalmente, doblegarse en lo que les concierne “personalmente”.

Con el ocaso del programa institucional, el trabajo sobre el otro se ha transformado profundamente, engendrando un sentimiento de crisis que puede invadir a los actores que ven derrumbarse los santuarios y su legitimidad y que se sienten desposeídos de la mayoría de las consolaciones que daban al trabajo sobre el otro una coherencia poco común. Pero hay que ir más allá de este sentimiento de crisis y poner al día las transformaciones profundas de la naturaleza misma del trabajo sobre el otro.

De la defensa de la escuela a la defensa de la “sociedad nacional”

¿Contra el liberalismo?

Al defender el *status quo* y al rechazar todas las reformas, los movimientos de profesores tienen el sentimiento de oponerse al liberalismo. Ahora bien, me parece que el liberalismo no es la causa fundamental de las transformaciones de la escuela, sino que corre el riesgo de ser una respuesta a los problemas encontrados actualmente. Cuando un sistema no puede más ser regulado para la oferta encarnada por el programa institucional, porque éste ha visto desaparecer sus fundamentos, es tentador introducir una regulación por la demanda, y es esto lo que se puede efectivamente designar como una respuesta liberal.

Es necesario, primero, observar que esta solución funciona ampliamente en los hechos. Todos los sistemas escolares tienen una parte de enseñanza privada, incluso cuando su financiamiento es ampliamente público, como en Francia. Pero, más aún, las estrategias de elección de los usuarios se desarrollan también en la enseñanza pública. Esta situación crea una gran injusticia puesto que una parte de la población privatiza su acceso a la escuela mientras que los menos favorecidos están sometidos a una obligación escolar. La injusticia es doble, puesto que la oferta de mejor calidad está reservada a los más afortunados pero, sobre todo, a los mejor informados, a los que conocen el rol de la escuela y su funcionamiento. El riesgo también es el de una pérdida de unidad de los modelos escolares mismos en la enseñanza elemental obligatoria que debería, en toda lógica, ser “nacional”, homogénea y unitaria. Ahí todavía no es necesario creer que este riesgo esté reservado únicamente a la escuela privada, puesto que se observa que las escuelas públicas mismas terminan por adaptarse a las características y a las demandas de los alumnos y de sus familias que buscan primero un “entre-sí” social. El problema es que los maestros, como usuarios de la escuela, son entre ellos los primeros consumidores y beneficiarios de este liberalismo.

Pero, por eso, no hay que caricaturizar este estilo de respuesta porque no da siempre los más malos resultados sino, sobre todo, porque se impone casi naturalmente cuando las familias están preocupadas por la calidad de la oferta escolar. Es por esta razón que las respuestas liberales se instalan con tanta facilidad. ¿Cómo mantener un principio de no elección escolar en una sociedad que deja a los individuos elegir su estilo de

vida, su religión, sus gustos, su sexualidad misma? ¿Cómo evitar la diversificación de la oferta escolar cuando cada uno reivindica el derecho de hacer reconocer su propia identidad?

Sin embargo, los riesgos de este modelo de gestión utilitarista son importantes para la colectividad: desigualdades sociales, comunitarismo, pérdida de unidad de la cultura escolar, selección precoz... Hay que rechazar, entonces, esta vía. Pero como el liberalismo es menos un proyecto que una respuesta fundada sobre las elecciones utilitarias de los individuos, se trata menos de estar sólo y simplemente contra, que de estar en condiciones de refundar un proyecto escolar más allá del programa institucional actualmente debilitado.

¿Un radical conservadurismo?

Ahora bien, es frecuente hacia donde va la crítica antisistema. Se crea una especie de radical-conservadurismo que consiste en criticar todo el sistema rechazando todo cambio, incluso local, bajo el pretexto de no abrir la vía al ciclón liberal. En Francia, esta posición consiste en rechazar toda autonomía de los establecimientos, toda reforma de los programas, toda transformación del servicio de los maestros, todos los métodos pedagógicos nuevos, todas las evaluaciones del sistema y, al fin, los más “republicanos” de los militantes asocian la crítica radical de la sociedad con el rechazo de todos los cambios. Piden que el alumno no sea más “el centro del sistema” bajo el pretexto de luchar contra el individualismo liberal. Haciendo esto, estos militantes y estos intelectuales defienden la escuela tal como es y callan las formidables desigualdades que engendra, la relativa debilidad de sus resultados, sus dificultades para recibir a nuevos alumnos, los menos favorecidos, aquellos cuyas conductas no corresponden más a las expectativas de la institución. De hecho, esta postura ultracrítica defiende frecuentemente lo que no puede más ser defendido en nombre de la igualdad y del resultado. Así, el liberalismo puede implantarse en los hechos de la manera más “natural”, mientras que la crítica ideológica no desfallece.

En fin, no es necesario ser un adepto de las sociologías de la sospecha y buscar atrás el universo de los símbolos y de los valores, para ver que una de las dificultades a plantear públicamente la cuestión de la justicia escolar, viene de lo que el sistema escolar cristaliza en un conjunto de

intereses sociales tan sólidos como discretos. Vivimos en una sociedad donde lo esencial de las posiciones y de los estatutos sociales se transmite por el éxito escolar de los niños. Cada uno lo sabe para sí mismo y ve bien que todo cambio de regla de juego infundiría confusión en los mecanismos de esta transmisión. El espacio escolar es un terreno de luchas extremadamente feroces donde los grupos que salen adelante están poco dispuestos a tomar el riesgo de cambiar las reglas. Los vencedores de la competencia del mérito no quieren cambiar ni los contenidos, las reglas, ni los modelos pedagógicos de los que ellos se han beneficiado y de los cuales esperan que sus hijos se beneficien. Y como en este ámbito es fácil dar un alcance universal a sus intereses particulares, se argüirán fácilmente las virtudes de la excelencia para todos o los rigores de la *carte scolaire*, tanto que les permitan triunfar en la competencia escolar y sacar los más grandes beneficios sociales al término de las pruebas encargadas de despejar el mérito.

La Francia moderna ha sido hecha por su escuela. Ella ha opuesto lo universal republicano y nacional a lo universal católico, manteniendo lo esencial de una forma escolar proveniente de la Iglesia. En este modelo, los maestros se convirtieron en clérigos laicos tan sagrados como podían ser los sacerdotes. La escuela republicana ha encarnado la nación, la razón, el progreso, la única vía de movilidad social plenamente legítima. Este mundo ya no existe, porque, además, la escuela republicana lo ha transformado profundamente. También los maestros viven un desfase creciente entre sus prácticas y su imaginario. Toda tentativa de reforma aparece como una amenaza contra la nación, la laicidad, la cultura y la razón, a reserva de que cada quien admite que la escuela funciona bastante mal. La defensa de este imaginario les parece la mejor manera de defenderse, aceptar los cambios rechazando las reformas. Francia se transforma arrastrando los pies.

Los obstáculos a la reforma o el dominio de las transformaciones de la escuela son primeramente de naturaleza política. Se inscriben en una transformación general de relaciones entre el Estado y la sociedad y en una mutación general de la concepción francesa de la nación. Pero las fuerzas políticas de izquierda, particularmente, no logran tomar una decisión, construyendo así el lecho del liberalismo que ellos combaten, al dejarlo desarrollarse prácticamente. Es esta diferencia la que explica la recurrencia de las movilizaciones de maestros.

Notas

1. Tomo aquí los análisis desarrollados con M. Duru-Bellat, en *L'hypocrisie scolaire*, K Paris, Senil, 2002.

2 N.T. La *carte scolaire* designa, en Francia, por un lado, la distribución geográfica de las plazas de profesores de la escuela primaria y secundaria pero, sobre todo, la distribución de alumnos por escuela y por sector. Esto significa que cada alumno debe inscribirse obligatoriamente en la escuela que le es asignada, de acuerdo con el domicilio que su familia registró.

³ N.T. La *dérogation scolaire* alude a la solicitud que hace una familia al inspector de la Academia, para conseguir una autorización que le permita inscribir a sus hijos en alguna escuela que no es la que le corresponde de acuerdo con la *carte scolaire*.

⁴ N.T. Convertir la escuela en un santuario.

⁵ Las sociedades protestantes no han reproducido el mismo corte, abriendose más a la infancia y a la adolescencia, pero el santuario tomó otras formas, notablemente las de la comunidad educativa autónoma.

⁶ Observemos que muchos sociólogos tienen una evolución paralela, los más críticos de los años setenta, a veces, han devenido los mejores defensores del programa institucional republicano.

⁷ Notemos este deslizamiento del sentido de la palabra carisma. Para Weber funda la legitimidad sobre un principio sagrado, hoy día, designa simplemente el encanto personal.

⁸ P. Duran. *Penser l'action publique*, París, LGDT, 1999.

Recibido: 13 de abril de 2006

Dictamen: 27 de octubre de 2006

Aceptado: 27 de octubre de 2006

Traducción: Patricia Ducoing y Bertha Fortoul