

**Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación  
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente  
Área de Desarrollo Profesional Docente**

**Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas.**

Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: La experiencia juvenil contemporánea.

**Mercado escolar y vida juvenil. Teorías y prácticas del bien común y del espacio público en los estudiantes secundarios de los "80%" (\*)**

**Por Patrick Rayou**

***Los alumnos "en el centro"***

Durante mucho tiempo, el sistema escolar republicano basó su unidad en la creencia ampliamente compartida de que la escuela garantizaba la integración a la nación de todos los niños que la frecuentaban. Debía formar a futuros ciudadanos, pero también garantizar, según ideales que se han ido afirmando cada vez más a partir de la segunda guerra mundial, un éxito que sólo estaría vinculado con los méritos de cada uno y ya no con los privilegios del nacimiento o de la herencia. Las grandes encuestas sociológicas de los años sesenta, cuyas conclusiones se habían difundido por entonces entre la sociedad entera, disiparon el mito republicano de la meritocracia al revelar el carácter reproductor del aparato escolar (Bourdieu & Passeron, 1970; Baudelot & Establet, 1971). La apertura progresiva a los niños del pueblo de segmentos del sistema educativo que hasta entonces le estaban prohibidos, como los colegios (primeros años de la enseñanza secundaria) a mediados de los años '70, luego los liceos (últimos años de la enseñanza secundaria) a comienzos de los años '90 y finalmente la universidad, reveló de hecho que la democratización "cuantitativa" no les garantizaba el acceso a los niveles de calificación y de certificación esperados. El principio cívico que regía entre los diferentes actores de la escuela perdió por ende gran parte de su credibilidad y pasó a competir con otros que hasta entonces había logrado frenar. Las lógicas de la eficacia (¿la escuela prepara verdaderamente para un trabajo?), de la proximidad (¿los niños son felices en la escuela?) invadieron en esa época el debate público (Derouet, 1992). Este es el caso también de la lógica del mercado, si bien tan fuertemente proscripta en la enseñanza pública, y que emergió a comienzos de los años '80 en preguntas recurrentes como: "¿cuáles son los establecimientos más

eficaces?" o "¿cómo elegir la mejor escuela para sus hijos?" (Ballion 1982).

La Ley de orientación de 1989, "revolución copernicana", lleva indudablemente la marca de ese cambio ya que sustituye la noción tradicional de imposición, por parte del Estado, de las ramas y exámenes por los cuales debían transcurrir, quieran o no, los niños y sus familias, por la noción de "alumno en el centro". Si bien los programas, los diplomas o la gestión del personal son siempre competencia del Estado, la definición de las modalidades particulares de instrumentación de los objetivos y de los programas nacionales dependió en adelante de un proyecto institucional. Los alumnos, a su vez, son reconocidos como estrategias y actores. Tienen ante sí un "proyecto" escolar y profesional que deben construir y desarrollar con el conjunto de los actores de la escuela. Realizan con sus maestros un "contrato" pedagógico que, si bien se inscribe siempre en programas nacionales, debe tener en cuenta sus ritmos de aprendizaje. No obstante, la dimensión cívica tradicional de la escuela no desaparecía: el alumno sería también ciudadano. Para ello, se reafirmaba la necesidad de una educación cívica destinada al conjunto de disciplinas y se ampliaba, en el propio establecimiento, la posibilidad de intervenciones cívicas mediante la multiplicación de dispositivos de representación, y también de una extensión de los derechos de prensa y de reunión. De este modo, el establecimiento escolar se asimilaba a un espacio público en el cual se esperaba que los jóvenes se comprometieran y asumieran responsabilidades. Estos objetivos se vieron en parte frustrados. En efecto, comienza a empantarse el ambicioso objetivo de llevar el 80% de una generación a nivel del bachillerato; a mediados de los '90, se produce un estancamiento, e

incluso una regresión del proceso de democratización. El compromiso de los alumnos en los procesos de aprendizaje sigue siendo tibio y una gran consulta nacional, el *Debate sobre el futuro de la escuela*, que debía servir de apoyo para la nueva ley de orientación debatida en el parlamento en 2005, puso en el tapete los problemas de su "motivación". Por su parte, la participación de los alumnos en la vida de su establecimiento se mostró "anémica" según una expresión de la Inspección general encargada de su evaluación. Los alumnos movilizan bastante poco los diferentes dispositivos destinados a ubicarlos en el centro del sistema educativo y esto por razones que vale la pena comprender aun corriendo el riesgo de desalentar al conjunto de los actores de la escuela. La razón fundamental es sin duda que, en tanto a los adultos les cuesta ponerse de acuerdo sobre la misión misma de la enseñanza, puede parecer muy difícil a los jóvenes allí escolarizados la tarea de cargar sobre sus espaldas el peso de su redefinición (Rayou, 2000).

### **Una puesta a prueba**

La responsabilidad delegada a los alumnos de reconstruir por sí mismos lo que la institución no quiere o no puede prescribir implica en gran medida una ideología liberal bastante ingenua, que olvida que la producción del individuo moderno, dueño de sus elecciones, es en sí misma el resultado de un largo proceso histórico que necesitó, por parte de quienes han asumido ese estatuto, de importantes "puntales" como fueron la propiedad de sí o la propiedad social. Desde este punto de vista, los alumnos que no cuentan con el suficiente apoyo familiar como para tener éxito en la escuela, se encuentran en una situación análoga a la de los marginados de las sociedades modernas. Estos pasan a ser "individuos por defecto" (Castel y Haroche, 2001) que, víctimas de desigualdades, cargan además con la responsabilidad de su fracaso y son culpabilizados por no haber sabido aprovechar su oportunidad. La necesidad novedosa para los alumnos de articular por sí mismos los diferentes elementos del sistema escolar, abre el espacio de una experiencia en la cual se desarrolla y se pone a prueba su subjetividad (Dubet, 1991). Y esto, cuanto más se asciende en el nivel escolar. Los alumnos de la escuela primaria, confiados indefectiblemente en la capacidad de la escuela para hacerlos crecer, dicen estar todavía muy sujetos a la maestra (Rayou,

1999). Los alumnos de los primeros años del colegio secundario<sup>1</sup> comienzan a dudar de las capacidades del sistema escolar en el éxito de sus estudios y en el respeto que se les da como personas. De este modo llegan a calificarse entre sí como "bufones", que eligen la lealtad hacia la escuela, o como "payasos", que hacen reír a expensas de los aprendizajes y de los profesores (Dubet & Martucelli, 1996). Para los alumnos de la escuela primaria, el alumno preferido, el "mimado", es relativamente envidiado: si tiene esa categoría, es porque satisface a la maestra y cada uno, más o menos secretamente, quisiera estar en su lugar. En cambio en los primeros años de la secundaria, el preferido es una especie de traidor que ha elegido el bando contrario.

En ambos casos, la institución escolar sirve de punto de apoyo, ya sea porque se está o no de acuerdo, ubicándose entre el rechazo o la adhesión. Los alumnos de los últimos años de la escuela secundaria, por la afirmación institucional constantemente reiterada de su autonomía de decisión y de orientación, se encuentran ubicados en el centro de un proceso cuyos pormenores culturales, políticos y sociales les son apenas conocidos. Esto los lleva a desarrollar una actitud muy fuerte de distanciamiento por la cual se defienden de asumir numerosas tensiones que subyacen en la enseñanza secundaria y de la cual los propios adultos, al no encontrar verdaderamente acuerdo sobre sus finalidades, tratan de desentenderse. Para ellos se trata de mantenerse a distancia en una exaltación de la subjetividad que hace que el preferido de los profesores y de la administración no es más ni el mimado al que se envidia, ni el payaso del que se desconfía, sino el "pobre tipo" incapaz de tener su propia idea fuera de la lección recibida de los adultos. Es esta experiencia particular de actores la que va a ser examinada a continuación en el espejo de sus compromisos en la esfera pública representada por sus establecimientos.

### **Pruebas injustas**

Una gran parte de los alumnos que han alcanzado los últimos años de enseñanza secundaria a partir de los '90 eran desde tal punto de vista, pioneros en sus familias. Al mismo tiempo que gozaban de un gran prestigio ante éstas, descubrían que el

---

<sup>1</sup> Entran en principio al "colegio", primer ciclo del segundo grado, a los 11 años para realizar cuatro años de estudio.

descenso del diploma escolar relacionado con la masificación los llevaría a frustrar las aspiraciones de sus padres. Muchos de ellos, provenientes de sectores populares y/o de la inmigración, experimentaron la curiosa experiencia de una grandeza celebrada en su medio de origen y de una pequeñez revelada cada día más por los juicios del secundario, luego, más tarde de la universidad (Beaud, 2002). De este modo se inscribían en un movimiento que ciertos sociólogos no vacilan en describir como un descenso de posición social respecto de las generaciones precedentes. Este descenso se expresa por una menor participación en la redistribución de las riquezas económicas, una menor esperanza de oportunidades de ascenso social, un menor acceso a las responsabilidades institucionales que lo que había conocido la generación de sus padres. (Chauvel, 2004; CEREQ, 2004). El nivel secundario les aparece entonces como el lugar de pruebas bastante ilegítimas. Por un lado, porque el hecho de superarlas no garantiza la satisfacción de las ambiciones heredadas de la familia, por otro lado, porque se observa que hay, a pesar de las profesiones de fe igualitarias de la institución, un tratamiento arbitrario de los alumnos: sólo aquellos que pueden seguir el curso que conduce, por la vía científica, a las formaciones de élite se verán realmente satisfechos. Los otros vivirán, en menor o mayor medida, como bachilleres "por defecto" y esta constatación suscita un tercer tipo de prueba. Esto se debe a que, además de la brecha intergeneracional anteriormente citada, se perfila el riesgo de una fractura intrageneracional (Galland, 2004) que pone a prueba fuertemente al grupo de pares reunido en los mismos establecimientos. Estas pruebas son tanto más difíciles de soportar cuanto que la escuela ha adquirido, en Francia, un rol determinante en el aporte y la certificación de los conocimientos y competencias, y porque es muy difícil demostrar, fuera de ella, lo que uno vale si allí no se lo ha logrado. Es por ello que muchos jóvenes de los últimos años de secundaria estiman que la escuela sólo brinda de su persona un enfoque socialmente discriminante y parcial. Como han desaparecido las principales trabas de la selección al acceso al segundo nivel, e incluso al superior, sólo pueden imputar a ellos mismos sus fracasos o sus éxitos a medias y su autoestima se encuentra sumamente afectada.

### ***Un consumerismo aparente***

En un contexto semejante, sus estrategias consisten esencialmente en producir un corte: serán evidentemente alumnos (¿cómo se puede no estar escolarizado?) dado que la sociedad entera lo exige, pero tratarán de seguir siendo personas (¿cómo se puede ser infiel a uno mismo?) que preservan, hasta en el ámbito escolar, una originalidad irreductible a los juicios académicos. Estas protecciones individuales, consistentes en la negativa de coincidir con la imagen que les devuelve la institución escolar, se conjugan en actitudes colectivas, ya que, si bien la escuela republicana promete la igualdad, por la menos de ingreso, a los estudios, también recompensa el mérito individual. Por lo tanto se torna difícil para un alumno secundario aceptar que los juicios escolares lo diferencian de sus pares, sobre todo en un sistema que convoca cada vez más a la libre construcción de una trayectoria escolar y profesional en la que cada uno es responsable. Para preservar la unidad del grupo al cual pertenecen como alumnos, los estudiantes de los últimos años del secundario serán « jóvenes », es decir, iguales por edad, que se niegan a reconocerse en las evaluaciones de que son objeto, aun cuando éstas les son individualmente favorables.

De allí la existencia de comportamientos que pueden parecer en principio consumeristas y que suelen ser deplorados por docentes que añoran un pasado en el que la cultura no era un medio sino un fin en sí mismo, donde la palabra del maestro no competía con una multitud de guías y ayudas metodológicas más preocupadas por el rendimiento que por la formación. Pero el desencanto recae primero en los alumnos que constatan, al llegar a los últimos años de la enseñanza secundaria, que a pesar de su equidad igualmente afirmada, las orientaciones entre las cuales deberá elegir no tienen la misma validez. Los bachilleratos científicos ganan terreno por sobre todos los otros (literario, económico y social, tecnológico y, con más razón, profesional) dado que « abren todas las puertas ». Incluso las clases posteriores al bachillerato que preparan para las ramas literarias de la prestigiosa Escuela normal superior están pobladas mayoritariamente por alumnos dotados de una sólida cultura matemática... El aprendizaje del latín o del alemán ha servido durante mucho tiempo para generar élites independientemente de la utilidad de estas disciplinas para quienes las « elegían ». Los alumnos comprenden rápidamente que no todos los bachilleratos tienen el mismo valor, según sus dominantes disciplinarias, e incluso su lugar de expedición,

la presencia o ausencia de secciones post-bachillerato preparatorias para las Grandes escuelas<sup>2</sup> en su establecimiento. De alguna manera se encuentran obligados a desarrollar aptitudes de cálculo de las ventajas y de medición de las inversiones, subordinando el valor formativo de los aprendizajes a su valor de intercambio profesional. De este modo, las prácticas de "trampa" parecen haberse extendido considerablemente. Los alumnos las presentan como respuestas legítimas a las rupturas de contrato que ellos denuncian por parte de una institución que proclama una cosa y hace otra. El único límite, aparte del imperativo de no ser descubierto, consiste en no hacerlo demasiado sistemáticamente, por un lado para no comprometer sus oportunidades personales de formación, pero también para no perjudicar a los pares que demostrarían ser más honestos. De lo contrario, según ellos es totalmente admisible faltar a un control que podría hacer bajar el promedio o "seducir" a un docente cuya materia es considerada importante para la continuación de los estudios (Merle, 1993). ¿Se trata empero de una conversión a la lógica consumerista? En realidad no, ya que ésta supone que los actores que a ello se libran lo hagan deliberadamente y puedan situarse en cierta medida por encima de un mercado que ellos tratan de movilizar a su favor. No obstante, en el caso de los alumnos secundarios, es la propia Educación nacional la que les pide que se comporten en su carrera como actores racionales movidos por el interés privado. Pero muchos no pueden desplegar más que "estrategias del pobre" (Perrenoud, 1994), efectuando "elecciones" que al fin y al cabo, contrarrestan sus ambiciones y resultando ser los "vencidos" en una competencia que los lleva a perder cada vez más la autoestima (Dubet, 2004). En el fondo, pareciera ser que la noción misma de lógica de mercado sea ante todo una categoría de adultos abusivamente aplicada a la experiencia de la escuela secundaria.

### ***Una doxa juvenil***

La clase de bien común que los estudiantes secundarios tratan de hacer valer en el establecimiento parece bastante particular dado que responde a dos aspiraciones a veces contradictorias. La primera, se refiere a

que cada uno, en la escuela, tenga el derecho de desarrollar sin obstáculos sus proyectos y su talento. La segunda, vela por que ello no ocurra en detrimento de los otros, quienes, de ser así, no podrían a su vez realizarse plenamente. Las diferencias legítimas entre las personas no pueden proceder más que de ellas mismas y toman la forma de una "madurez" en la cual cada uno, a su propio ritmo, revela a sí mismo y a los otros quién es. En cuanto a las relaciones interpersonales, éstas deben regirse por la amistad. Esta relación con el otro se acerca bastante a lo que Aristóteles denominaba "filia" (Rayou, 1998) y que constituía, según él, el verdadero sustrato de la vida política. Los alumnos ven en ella un medio confiable y tranquilizador de probar la naturaleza de los lazos humanos y de tejerlos a su vez. De este modo, los comportamientos egoístas e instrumentalistas frente a la institución pueden estar acompañados por una actitud de respeto frente a todo joven a quien se trataría, por ejemplo, de no hacer pagar una segunda vez, por una actitud arrogante, el precio de sus fracasos escolares. Este bien común reúne un fuerte consenso en la mayor parte de los establecimientos, excepto en aquellos que, demasiado afectados por el entorno de miseria y precariedad social, pueden asistir a fenómenos de bandas antagónicas. No constituye un proyecto político alternativo, aunque en muchos aspectos sirve a algunos como apuntalamiento para compromisos humanitarios e incluso altermundialistas. Sin embargo, se funda como una doxa juvenil cuyos valores interfieren con las expectativas educativas de los adultos. Se lo observará en dos campos que ponen en juego cierta concepción del espacio público.

### ***La escuela secundaria como ciudadela***

En los últimos quince años, los estudiantes secundarios vieron crecer las posibilidades de iniciarse a una vida ciudadana. La reintroducción de la educación cívica en los programas se vio acompañada de llamados a lo que ellos consideran el establecimiento mismo como una ciudad política (Ballion, 1998). Nuevas instituciones como La Casa de los estudiantes, los Consejos de delegados estudiantiles, que supuestamente se constituyen como un parlamento secundario en el establecimiento, así como sus representaciones locales (Consejos académicos de la vida estudiantil secundaria) o nacional (Consejo nacional de la vida estudiantil secundaria) nacieron bajo el mismo espíritu. Los alumnos también se vieron

---

<sup>2</sup> Mientras que el acceso a la universidad está abierto automáticamente con el título de bachiller, el ingreso a una clase preparatoria en una de las prestigiosas Grandes Escuelas es muy limitado y se realiza con la presentación de un dossier.

beneficiados por el desarrollo de las libertades de expresión, de asociación, de reunión y de publicación. El establecimiento escolar fue asimilándose cada vez más con un espacio público en el cual se esperaba que los jóvenes se comprometieran y asumieran responsabilidades. No obstante, a los adultos, docentes y administrativos, les cuesta conseguir el compromiso de los alumnos en las diferentes instancias: éstos se niegan a ser candidatos en las elecciones del consejo de clase, a representar a sus compañeros, a asumir responsabilidades de gestión, en resumen, a formar parte de relaciones contractuales con los adultos. Estas reticencias no significan verdaderamente que las nuevas generaciones sean apolíticas o, más generalmente, que se sientan poco interesadas por las cuestiones relativas al bien común. Expresan más bien una relación con el espacio social que, por razones ya mencionadas, no predispone a inscribirse en los dispositivos propuestos por la escuela. La relación de amistad constituye así una sociabilidad en redes de afinidades que desconfían precisamente de los modos de circulación institucionales: ser delegado estudiantil, por ejemplo, es vivido como una función demasiado abstracta que perdería algo del calor de las relaciones de proximidad tejidas a lo largo de los años de la secundaria. Al mismo tiempo, esto también podría ser percibido como una adhesión a una institución sospechada por la falta de transparencia y las incertidumbres que encierra. Se quiere ser alumno, pero, una vez cumplida la adhesión mínima a las reglas escolares, no se quiere asumir, fuera de la clase, responsabilidades que legitimarían cierta complicidad con un sistema que quebró demasiadas veces la confianza depositada en él. Antes que considerar el establecimiento como un ágora en el que uno se prepara, aunque ya las ejerza, para las prácticas cívicas del mañana, los jóvenes prefieren generalmente reinstalar en "nichos" de la escuela la dimensión de su personalidad que consideran pisoteada por una escuela que, a su entender, no los respeta (Rayou, 2003). Muchas de sus maneras de habitar el establecimiento imponiendo, sin mayor exposición, sus identidades de jóvenes, pueden leerse en términos de lógica del "okupa": se transformarán, por ejemplo, aulas reservadas para el estudio en lugares para encontrarse y conversar, o también se escribirá en los bancos mensajes con los cuales, aun dentro del curso, el grupo juvenil se comunica insaciablemente consigo mismo. Estos comportamientos no están reservados al recinto del establecimiento. Cuando los

estudiantes secundarios fueron protagonistas de numerosas manifestaciones callejeras que caracterizaron los '90 y el comienzo de los años 2000, los observadores políticos se sorprendieron por la rapidez y amplitud de sus movilizaciones, así como de su brutal disminución. Ocupando la escena tradicionalmente destinada a la expresión de las reivindicaciones, lo hicieron sin dejarse llevar por las modalidades habituales a ese tipo de expresión política. Generalmente ni afiliados, ni miembros de organizaciones políticas, se contactaron por medio de redes de conocidos y se dieron cita sin saber *a priori* cuáles serían los slogans tarareados y sin petitorios de reivindicaciones. Después de haber demostrado la potencia de su movimiento, volvieron por lo general a sus establecimientos donde retomaron su vida «normal», dejando desamparados a los responsables políticos de la oposición como de la mayoría, así como a las organizaciones de jóvenes que esperaban captar y organizar las disconformidades expresadas. Podría decirse que ellos se manifestaron y no que manifestaron, expresando en una forma consagrada de la protesta un malestar demasiado difuso como para caer en reivindicaciones precisas, así como un fuerte temor a que cualquier institución recupere sus personas y la comunidad juvenil que ellas aglutinan. Desde este punto de vista, la camaradería transitoria, ya que siempre está bajo vigilancia, que constituyen sus redes les parece mucho más confiable que el compromiso cívico. Es más compatible a la telefonía móvil y a Internet que a las asambleas generales consideradas muy poco confiables y poco legítimas.

### ***El espacio público del debate***

Pero el espacio público es también el del debate. Nuestras democracias creen hoy menos que antes en los "grandes relatos", religiosos o políticos. Sin embargo, las mismas piensan que es posible crear condiciones de una "acción comunicacional" favorable a la instauración de un debate democrático (Habermas, 1981). Estas concepciones se articulan bastante bien con una tradición de la escuela republicana francesa que considera que la universalidad de los saberes que promueve es el mejor medio de formar al ciudadano alejándolo de las influencias de la familia o del ámbito local. La sociología durkheimiana de la educación argumentó firmemente la necesidad de socializar sistemáticamente a la joven generación (Durkheim, 1966) introduciéndola, mediante

reglas disciplinarias e intelectuales específicas de la escuela, a una comunidad de pensamiento capaz de trascender particularidades siempre amenazantes para la cohesión social. Por consiguiente, la escuela considera que juega un papel primordial en la formación intelectual que - por medio del aprendizaje de las reglas de razonamiento y la capacidad que éstas confieren a criticar informaciones y opiniones - forma al ciudadano. Las recientes directivas ministeriales promueven así la formación a la argumentación como medio privilegiado de fundar y justificar sus elecciones, de aprehender y analizar las tesis de los otros. Se encuentran implicadas así varias disciplinas como el francés o algunos enfoques transversales, como la educación cívica, jurídica y social. También la filosofía se reafirma en su rol tradicional: impartida en el segundo nivel para hacer de los alumnos, más allá de su futura profesión, "ciudadanos capaces de discernir clara e independientemente tal como lo requiere nuestra sociedad democrática" (De Monzie, 1925), se propone desarrollar, en particular a través de la disertación, aptitudes para el examen crítico y el compromiso personal. Sin embargo, aun cuando los alumnos consideran a esta disciplina como una posibilidad de "*decir lo que piensan*", al recibir las primeras notas, generalmente muy bajas, de sus trabajos<sup>3</sup>, se retractan rápidamente. Su decepción aumenta cuando imaginan que este ejercicio, lugar privilegiado de expresión de su autenticidad, está contaminado en definitiva, por la lógica de falta de sinceridad que a su entender se instrumenta en la escuela. Tienden a percibir como una trampa este tipo de ejercicio en forma de "transmisión de problema", dado que la separación pacientemente organizada por ellos entre lado privado de la persona y lado público del alumno les hace muy difícil el acceso a una postura intelectual que supone precisamente la conciliación de esos dos aspectos: si quien se compromete es siempre un sujeto particular, debe hacerlo esgrimiendo en sus dichos (a través de la falseabilidad de sus análisis o del recurso a concepciones consagradas por la historia de las ideas) argumentos universalizables. Sin embargo, les cuesta construir dicha dialéctica, por lo que se mueven generalmente entre posturas

---

<sup>3</sup> Más del 70% de los candidatos al bachillerato no obtienen el promedio en el escrito de filosofía. Nota de Información 95-11, febrero de 1995, de la Dirección de Evaluación y Prospectiva "Bachillerato, sesión 1994, resultados definitivos".

expresivas, que difícilmente se prestan a la dinámica dialógica, y maneras escolásticas de no afrontar los problemas planteados. Es sobre todo esta segunda modalidad la que prevalece en sus trabajos, plagados de citas transformadas en argumentos de autoridad. Sus manifestaciones son generalmente muy convencionales y paradójicamente cada uno siente una especie de deber de "no decir lo que piensa", esperando obtener, gracias a los conocimientos desplegados en la hoja, una nota cercana al promedio y reservando los "verdaderos" intercambios a la confianza juvenil. Más vale entonces evitar exponerse a juicios negativos, tanto más graves cuanto afectan a la persona en lo que ella más tiene de original. Tanto más graves también cuanto pueden señalar, entre los pares de estudiantes secundarios, a algunos más "maduros" que otros. Esto resulta paradójico para los docentes dado que, cuando tenían esa edad a fines de los años sesenta, supieron manifestar a favor del derecho de expresión en la escuela, mientras que ahora estos estudiantes, maltratados por categorías escolares tan estrechas como determinantes para su vida futura, pueden reivindicar no decir lo que piensan en sus trabajos escritos (Rayou, 2002).

### **Conclusión**

Esencialmente caracterizado por su misión de formación cívica, el sistema educativo francés ha permanecido durante mucho tiempo bastante insensible a las diferentes demandas sociales, provenientes de las familias o del mundo económico. La apertura del "santuario" del segundo nivel a sectores cada vez más amplios de la población suscitó a la vez una mayor demanda de diplomas y un descenso de su valor, lo cual ha transformado en estrategias a sus nuevos titulares. La escuela se convirtió así en mercado, o más bien en cuasi-mercado, en el cual cada uno, iluminado por la publicación de "distinciones" de los establecimientos, trata de maximizar sus oportunidades (Boudon, 1973). Los establecimientos fueron diseñándose con "clientelas" que utilizaban, en función de sus competencias sociales, los diversos recursos que ofrecen las instituciones de enseñanza secundaria del centro de la ciudad y de la periferia (Van Zanten, 2001). Conminados a elaborar un proyecto personal para construir su futuro, los estudiantes de hoy adoptan comportamientos que suelen asimilarse a actitudes consumeristas. Sin embargo, sería simplificar demasiado el problema si se asimilaran sus actitudes y sus

comportamientos a tal esquema, ya que para ellos se trata de figuras impuestas que apenas movilizan una pequeña parte de su experiencia social de jóvenes.

En efecto, pareciera que ellos comparten, a pesar de las grandes diferencias sociales heredadas de sus familias, una vivencia común a lo largo de una escolaridad más extendida y que implica una masa cada vez mayor de adolescentes. Indudablemente constituyen uno de esos "conjuntos generacionales" cuya significación sociológica fue observada por primera vez por Mannheim (1990). Inscritos en un movimiento de prolongación del período de adolescencia que afecta a todas las sociedades occidentales y retrasa el momento de las elecciones decisivas (Galland, 1997), resultan también "clientes cautivos" de un sistema escolar que no hace necesariamente funcionar el "ascensor social". De allí la existencia de comportamientos de espera, de preservación de sí mismo, que se traducen tanto en el escaso compromiso institucional como en la reticencia intelectual frente a materias o temas que comprometerían a su persona. Esto no significa en absoluto que no tengan ninguna preocupación por el bien común (prueba de ello es su preocupación por la equidad entre pares, que suele originar una actitud distante) ni por ideas sobre normas y valores que fundamentan la acción en el espacio público (precisamente es por exigencia de una mejor adecuación entre el decir y el hacer institucionales que se abstienen). Sus compromisos, más humanitarios que políticos fuera del establecimiento prolongan esta manera diferente de concebir y construir sus relaciones con la cosa pública (Galland & Roudet, 2001).

En lugar de deplorar su escaso compromiso, de ver como única solución a la "anemia" de la vida escolar la multiplicación de convocatorias a participar, los adultos implicados podrían reflexionar sobre los factores que, tanto en las prácticas de los adolescentes como en las de los profesores, favorecen o inhiben la construcción de la escuela secundaria como ciudadela. El lugar central que ocupan los adolescentes dentro del sistema educativo es por cierto un progreso decisivo en la promoción de los derechos de los niños y jóvenes, pero siempre y cuando no olvidemos nuestras responsabilidades como adultos, tanto en lo referente a los aprendizajes intelectuales como a la vida material. Indudablemente no es sano hacer pensar a los desertores que son los únicos responsables de su suerte porque han tenido, en todas las etapas de su trayecto escolar, la posibilidad de

elegir. No resulta verdaderamente educativo tratar a los delegados como alumnos en ámbitos como el consejo de clase, lugar en donde su estatuto de persona jurídica debería permitirles ser tratados de igual a igual, más allá de su propio rendimiento escolar. Si se quiere observar con detenimiento las incertidumbres que generan tales comportamientos frente a jóvenes escolarizados, se verá quizá su relativa regresión no como una renuncia o escape, sino como una preocupación de autenticidad cuya ética no es en absoluto ajena al proyecto democrático.

### **Bibliografía**

- Ballion R. (1998) : *La démocratie au lycée*, Paris, ESF.
- Ballion R. (1982): *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock..
- Baudelot Ch. & Establet R. (1971): *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Beaud S. (2002) *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte..
- Boudon R., (1973): *L'inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970): *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- Castel R. & Haroche C. (2001): *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Paris, Fayard.
- CEREQ (2004) *Enquête "Génération 2001"*.
- Chauvel L. (2004): "Incertitudes générationnelles", in (Dubet F., Galland O. & Dechavanne E.dir.) *Comprendre les jeunes*, PUF, n°5.
- De Monzie A. (1925): *Instructions sur l'enseignement de la philosophie*.
- Derouet (1992): *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié.
- Dubet F. (1991): *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- Dubet F. & Martucelli D. (1996): *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet F. (2004): *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Le Seuil.
- Durkheim É. (1966): *Éducation et sociologie*, Paris, PUF. (1<sup>ère</sup> édition- 1922).
- Galland O. (1997): *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Galland O. (2004): "Les jeunes Français forment-ils une génération ?", in (Dubet F.,

Galland O. & Dechavanne E. (dir.) *Comprendre les jeunes*, PUF, n°5 2004.

Galland O. & Roudet B. (dir.) (2001): *Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans*. Paris, L'Harmattan.

Habermas J. (1981): *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.

Mannheim K. (1990): *Le problème des générations*. Paris, Nathan. (Initialement édité en 1928 dans les *Kölner Viertelsjahrshefte für Soziologie*, vol 7).

Merle P. (1993): "Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale", *Revue française de pédagogie*. n°105, p. 59-69.

Perrenoud Ph. (1994): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Rayou P. (1998): *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan/Débats/Jeunesses.

Rayou P. (1999): *La Grande École*, Paris, PUF.

Rayou P. (2000): "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct", in Derouet J.-L. dir., *L'école dans plusieurs mondes* Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck.

Rayou P. (2002): *La "dissert de philo"*. *Sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes : PUR.

Rayou P. (2003): "Les lycéens entre espace public et vie privée", in (C.Xypas dir.) *Les citoyennetés scolaires*, Paris, PUF.

Van-Zanten A. (2001): *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.

(\*) A comienzos de los años '90, se estableció en el sistema educativo el objetivo de alcanzar el 80% de una clase de edad a nivel del bachillerato.