

# Crisis de la transmisión y declive de la institución

## *The Crisis of Transmission and the Decline of the Institution*

Francois DUBET

Universidad Victor Segalen, Burdeos  
francois.dubet@sociologie.u-bordeaux2.fr

(Traducción: Celso Sánchez Capdequí)

Recibido: 30.11.09

Aprobado definitivamente: 7.4.10

### RESUMEN

La crisis del sistema escolar no es un mero efecto de la crisis social de la educación. Es el resultado de un profundo cambio en las formas de la transmisión institucional. Derivada de una forma de transmisión religiosa, aquí llamada *programa institucional*, la institución escolar constituyó una economía simbólica que definía las funciones de la escuela, la legitimación de la autoridad y los métodos y relaciones de enseñanza. La masificación en la escuela, la emergencia de un sujeto autónomo y las influencias de la escuela sobre los destinos individuales ha ocasionado una crisis del programa institucional. Por este motivo, las instituciones tienden a presentar un tono más político que moral y la experiencia personal sustituye al modelo tradicional de educación.

**PALABRAS CLAVE:** Escuela, educación, institución, socialización, transmisión cultural y vocación.

### ABSTRACT

The crisis of school systems is not a simple effect of the social crisis on education. It is the result of a profound change in the forms of institutional transmission. Derived from a form of religious transmission, herein called *institutional program*, the school institution constructed a symbolic economy defining the school functions, the legitimacy of authority and the teaching methods and relations. School massification, the emergence of a more autonomous subject and the power of school on individual destinies have induced a crisis of the institutional program. Hence, institutions tend to become more political than moral, and personal experience substitutes itself to the traditional model of education.

**KEYWORDS:** School, education, institution, socialization, cultural transmission and vocation.

### SUMARIO

1. El programa institucional. 1.1. Un conjunto de valores y principios sagrados. 1.2. El trabajo sobre el otro como vocación. 1.3. El santuario. 1.4. La socialización escolar es una subjetivización. 2. La fuerza de un programa. 2.1. La legitimidad del trabajo sobre el otro. 2.2. La capacidad crítica. 2.3. La relación regulada. 3. El declive del programa institucional. 3.1. La poliarquía de los valores. 3.2. De la vocación al oficio. 3.3. El fin del santuario. 3.4. La afirmación del sujeto. 4. Crisis y decepción. 4.1. El oficio es difícil. 4.2. Decepciones. 4.3. ¿“Providencia” o liberalismo? 5. Del programa institucional a la experiencia social.

“Institución” es uno de esos conceptos a los que resulta difícil renunciar a pesar o a causa de su contenido polisémico y de su gran caudal de ambigüedad. Al respecto, se pueden distinguir tres grandes registros semánticos. El primero, objeto de la tradición antropológica, en concreto en la línea de Durkheim y Mauss, define como institución todas aquellas prácticas sociales más o menos rutinizadas y ritualizadas; todos los sistemas simbólicos, como las religiones y las lenguas, que se imponen a los actores como “hechos” derivados de su acción. En este caso, la lista de instituciones es casi infinita: las costumbres, los usos, los hábitos alimentarios y los códigos de la cortesía son instituciones. El segundo registro semántico remite a la sociología política. Las instituciones suponen un conjunto de marcos y procedimientos que conforman la soberanía, regulan los conflictos y sancionan decisiones legítimas: las constituciones políticas, los parlamentos, los procedimientos de arbitraje y los sistemas políticos figuran entre ellas.

En este trabajo vamos a emplear la noción de institución en un tercer sentido: el de *la función de instituir* y socializar. La institución se define por su capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva, de instituirle. En este sentido, la iglesia, la escuela, la familia o la justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque “institucionalizan” valores y símbolos y porque “instituyen” una naturaleza social en la naturaleza “natural” de los individuos.

Si nos interesamos por las instituciones, y más particularmente por la escuela, es porque hoy muchas de ellas parecen entrar en crisis. Nuestra hipótesis central es que tal crisis no responde sólo a una dificultad de adaptación a un entorno dinámico, sino que se trata de una crisis del proceso de socialización mismo, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro. Esta mutación se encuentra vinculada a las transformaciones de la modernidad que alteran el ordenamiento simbólico de la socialización, la formación de los individuos y, en definitiva, el modo de instituir a los actores sociales y a los sujetos.

## 1. EL PROGRAMA INSTITUCIONAL

En las sociedades modernas la socialización debe someter a los individuos a las coerciones sociales y debe alentar en ellos una “fuerza interior”, una distancia entre el personaje social identificado con sus roles sociales y la subjetividad que le es propia. El propósito no es otro que lograr que el individuo se gobierne desde su interior y actúe en nombre de principios generales que, simultáneamente, le permitan adaptarse al mundo y criticarlo, formar parte de la sociedad y concebirse con distancia y sin plegarse a las expectativas sociales. La socialización debe ser una subjetivización, debe conciliar lo inconcebible, es decir, afirmar que la subjetivización resulta de la socialización sin, con ello, ser una clonación totalmente social.

La realización de esta socialización paradójica y, hay que decirlo, ciertamente milagrosa, remite a un dispositivo, una “técnica” de socialización en la que los orígenes se encuentran en la iglesia y, más en concreto, en la forma escolar tal y como la inventó la iglesia. Como señalan Durkheim (1990) y Dumont (1983), si la iglesia “ha inventado” la escuela, si ha racionalizado la pedagogía distanciando a los alumnos de las familias y creando clases, niveles, disciplinas, profesionales de la educación, el cometido último era construir un tipo particular de sujeto: un creyente, un hombre capaz de actuar bajo la guía de la fe. Se imponía la tarea de dirigir a los jóvenes hacia los valores universales formando auténticos creyentes capaces de transformar los dogmas generales en una fe personal. Para atender a este objetivo, la iglesia inventó unas formas, un dispositivo simbólico, un tipo de trabajo educativo que aquí denominamos *programa institucional*. Diríamos de entrada que si bien esta iglesia ha elaborado el programa desde el siglo IX, de igual modo se ha ido distanciando paulatinamente de su dibujo inicial hasta el punto de haber sido retomado por aquellos que han querido combatir a la iglesia como, por ejemplo, los republicanos franceses o los revolucionarios rusos. Con independencia de los valores y los principios que anuncia, con independencia de los dioses o razones a los que se vincula, el programa institucional es un

dispositivo simbólico y práctico venerado por aquéllos que se encargan de su puesta en práctica. ¿Cómo definir el tipo ideal de este programa? (Dubet, 2002)

### 1.1. UN CONJUNTO DE VALORES Y PRINCIPIOS SAGRADOS

El primer elemento del programa institucional reside en su identificación con un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados. Sagrado significa, en este contexto, que estos valores se consideran como si estuvieran situados fuera del mundo, más allá del alcance de la sociedad e incuestionables en el marco de la institución. Pero la fuerza del programa institucional trasciende el cerco de lo sagrado propiamente religioso, tal y como indica de manera ilustrativa el caso de la escuela republicana francesa, empeñada en combatir la influencia de la iglesia. Al igual que la iglesia, cierto modelo de escuela afirma el carácter “sagrado”, innegociable, de un conjunto de valores concebidos como un *a priori*, como son los de la razón, la nación, el progreso y la ciencia. El carácter universal y sagrado de los principios que orientan la institución no puede ser cuestionado sin generar con ello un escándalo y desatar la aparición de la violencia y la represión.

Concebida como universal, la cultura escolar se sitúa en los cimientos de la sociedad y, durante largo tiempo, ha encumbrado la abstracción y la “inutilidad” social de aprendizajes que se distinguen netamente de la formación profesional que se imparte en la sociedad. En otro tiempo, las lenguas muertas, las matemáticas y la filosofía comparecían como las disciplinas con más arraigo en la vida social, y, por ejemplo, la tecnología y las lenguas vivas disfrutaban de una dignidad inferior. Constatamos que este tipo de jerarquía que descende de la abstracción gratuita hasta la práctica “útil” ha predominado durante prolongados lapsos de tiempo en la escuela republicana y laica francesa; de la misma manera que la escuela religiosa se proponía elevar a los alumnos hasta los altares de Dios, la republicana pretendió impulsarlos hasta las cimas de la Razón y la Cultura, de modo que los menos dignos de

aquéllos valores universales de la institución, que promovían también el espíritu crítico y la libertad, eran relegados a la formación más instrumental.

### 1.2. EL TRABAJO SOBRE EL OTRO COMO VOCACIÓN

En el programa institucional la principal virtud de los maestros radica en su vocación, en el hecho de que ellos creen en los principios de la institución y además, los encarnan. Esto es evidente para el sacerdote, pero rige de igual modo para el maestro de escuela que encarna los valores escolares desde los que se enseña. De este modo, Durkheim pudo afirmar que el maestro de escuela es tan sagrado como el sacerdote, pues, como él, transmite los principios superiores. Se enaltece al maestro de escuela y al profesor porque representan los valores de la institución al sacrificarlo todo por ellos y adoptar una vida virtuosa y ejemplar.

En el programa institucional, la autoridad del maestro (maestro de escuela, médico, juez) es profundamente carismática en la medida en que la obediencia que reclama trasciende a su persona. Al obedecer al maestro, el alumno obedece, primeramente, a todo lo que éste representa y encarna. Sin duda alguna, este carisma se “rutiniza” y banaliza, pero perdura el maestro, sustentado sobre principios que le trascienden. Al encarnar una figura sagrada, obedeciéndole, se obedece a los valores mismos. De este modo, al someterse a una autoridad singular, el alumno se somete a la autoridad de los valores de la institución. En el programa institucional la principal virtud del actor dedicado a socializar al otro no consiste en una competencia técnica y profesional, sino en el hecho de que “cree”, en que el individuo socializado no es concebido en el marco de una simple relación particular, como en la familia, por ejemplo, sino en una relación que lo transporta hasta los valores que el maestro representa con una majestad reconocida. Aunque esto no impide el recurso a la simpatía o, en ocasiones, a la violencia, la fuerza de la vocación hace de la educación algo más que un simple adiestramiento o una mera seducción.

### 1.3. EL SANTUARIO

En la medida en que los valores de la institución se encuentran fuera del mundo, es necesario que la institución se sitúe fuera del mundo, que sea un santuario blindado a los desórdenes, intereses y pasiones de la sociedad. La escuela se entiende como un Orden Regular, como un convento alejado de la sociedad. La disciplina escolar se inspira, por lo demás, en la Regla de los conventos, en su regularidad, en su dominio del tiempo y en los ejercicios escolares; por su repetición y su precisión, se acompasa como los ritos religiosos (Vincent, 1980).

La santuarización de la escuela exige que la naturaleza social del alumno también se santuarice. En la iglesia, durante la misa, los creyentes se desprenden de sus adherencias sociales, sus pasiones y sus intereses; el rito se dirige a las almas separadas de la sociedad y del cuerpo y esas almas iguales entre sí se dirigen a Dios. La misma separación existía en la escuela republicana francesa, que distinguía radicalmente los niños y adolescentes envueltos en su psicología y en la sociedad de los alumnos, considerados sujetos que participan de la razón y son iguales entre ellos, puesto que “la razón es la cosa mejor repartida” del mundo, como escribía Descartes. Así las cosas, el maestro, encarnando la razón, se dirige a la razón de los alumnos haciendo abstracción de sus singularidades psicológicas y sociales, y cada escolar está, en alguna medida, santuarizado porque se escinde entre una parte sagrada –el alma o la razón– y una parte profana –las adherencias y los intereses sociales–. La santuarización exige una distinción latente entre el sujeto y el individuo psicológico y social.

### 1.4. LA SOCIALIZACIÓN ESCOLAR ES UNA SUBJETIVIZACIÓN

A primera vista, el programa institucional se presenta como una empresa de adiestramiento religioso o laico. Esta es la interpretación derivada de una lectura foucaultiana del programa institucional. Se puede rechazar esta lectura en la medida en que esta obediencia y este adiestramiento tienen como objetivo la construcción de la libertad y la autonomía del sujeto. Esto no es así porque el alumno acepte la libertad como

obediencia, sino porque obedece a las reglas que le permiten acceder a lo universal de la fe y la Razón. Cuando asume estos principios universales, cuando los hace suyos, los alumnos pueden prescindir de ritos, disciplinas y de la obediencia ciega para así llegar a ser maestros de su propia acción. Y se ensalza al buen alumno que termina por no necesitar los ejercicios escolares porque estos ejemplos le han proporcionado los fundamentos de su libertad. De la misma manera, en el espacio religioso se considera habitualmente que la fe auténtica se vive como una creencia libre en la cual el yo obedece más a su propia regla que a la de los ritos y rutinas religiosas.

El programa institucional descansa sobre un concepto fuerte de la socialización, esa que Pascal ya había descrito en la siguiente frase: “orad y postraros, la fe vendrá por añadidura”. Por obra de los ritos y las disciplinas se forja una libertad subjetiva, la de la fe, que es un sentimiento personal. El mismo razonamiento lo emplean los docentes cuando explican a los alumnos que su libertad, su inteligencia y su espíritu crítico brotan de su prolongado sometimiento a las disciplinas escolares.

## 2. LA FUERZA DE UN PROGRAMA

El hecho de que el programa institucional haya desbordado sobradamente el marco de la iglesia, que se haya extendido a la escuela republicana y a otras instituciones como el hospital y la justicia, indica que posee una fuerza y una plasticidad singulares. Tres grandes características pueden explicar tal persistencia y extensión.

### 2.1. LA LEGITIMIDAD DEL TRABAJO SOBRE EL OTRO

La relación pedagógica, pero también la relación asistencial o la relación de ayuda, implican, a la vez, una autoridad y una voluntad de liberar al otro y de tratarle desde la igualdad. Esta paradoja es superada por el programa institucional, que confiere una fuerte legitimidad a los profesionales de la educación y comporta el consentimiento de los alumnos. Los maestros no tienen que hacer exposición pública de su personalidad y sus sentimientos porque están preservados por

la institución y porque su rol es incuestionable. Además, están protegidos por el santuario escolar, que les dispensa de rendir cuentas a los usuarios al no tener que dar explicaciones más que a sus superiores y, sobre todo, a su sola conciencia.

En este sentido, se comprenden los motivos por los que los docentes pueden adherirse a un programa que les confiere un prestigio y una legitimidad que trascienden con frecuencia la cuantía de sus emolumentos y sus condiciones de vida. En gran medida, el programa institucional participa de un encantamiento carismático que silencia la violencia real de las instituciones toda vez que esta violencia es, en cierta manera, legítima. No hará falta recordar que siempre ha existido una cara sombría en las instituciones, la de los golpes, las humillaciones y las exclusiones, que mayormente han sido aceptados porque estaban ocultados por los valores de la institución.

## 2.2. LA CAPACIDAD CRÍTICA

La fuerza del programa institucional también procede de su plasticidad, pues no cambia en lo fundamental cuando cambian los valores que lo presiden. Una de las ilustraciones más poderosas de esta resistencia puede tomarse de la concepción de la escuela de Bourdieu y Passeron (1970). *A priori*, esta teoría supone un intento de crítica y un desencantamiento radical de la escuela definida como un mecanismo de reproducción de las desigualdades sociales y de la cultura dominante en el marco de un proceso de adiestramiento de los individuos. Pero Bourdieu y Passeron observan precisamente que la escuela distribuye “bienes de salud” y que tiene la capacidad de disfrazar su propio trabajo en nombre de principios que la inspiran, por ejemplo, la “gratuidad” del aprendizaje y, también, el espíritu crítico ritual que ella misma promueve.

Una mirada más detallada muestra que la descripción de la institución escolar ofrecida por los dos sociólogos se abre paso en el modelo del programa institucional, como una visión crítica e “invertida”, sin duda, pero una visión de la escuela como institución. Allí donde los creyentes sitúan los valores y los principios sagrados, también proyectan la “arbitrariedad cultural” ocultando la cultura dominante tras la imagen de la cultura universal. Allí donde existía la voca-

ción, perdura la “ilusión pedagógica” de la autonomía de los docentes y de su crítica de los valores de la sociedad y del mundo. El santuario perdura, pues la escuela debe afirmar su distancia respecto a los intereses sociales para funcionar eficazmente. Como en realidad la estructura del programa institucional importa más que su contenido, el alcance crítico del análisis ha terminado por diluirse en la defensa de una forma institucional, a sabiendas de que lo esencial no es si se enseña a Racine o Beckett, a Kant o Nietzsche, sino la forma de la transmisión.

## 2.3. LA RELACIÓN REGULADA

De manera general, el programa institucional consiste en una economía simbólica y no sólo en un marco organizado. Esta economía estructura radicalmente la subjetividad de los individuos. Las relaciones entre los roles sociales y la personalidad se establecen con toda firmeza fijando un predominio de los roles sobre las personalidades, a las que se imponen, pero forjando las subjetividades singulares en el marco de una tensión entre la adhesión y la resistencia a los roles sociales. El maestro y el alumno están detrás de sus roles y se construyen a al abrigo de y bajo la protección de sus roles.

El sistema de las motivaciones que compromete a los individuos está apuntalado por el sistema institucional, que ofrece motivos y significaciones que trascienden las razones particulares del actuar. La legitimidad de la cultura escolar se impone, por tanto, como la autoridad del maestro. Sin duda, todas las instituciones conocen las desviaciones y deben dejarles espacio. Pero en el programa institucional se podría decir que la mayoría de estas desviaciones participan del programa. Por ejemplo, la escandalera de los alumnos es habitualmente tolerada, ya que se trata de un ritual que funciona como una válvula de escape sin poner en peligro la institución.

## 3. EL DECLIVE DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL

Si en su versión republicana y laica el programa institucional ha participado del advenimiento de una modernidad que se podría carac-

terizar de clásica, hoy este programa parece sumido en un proceso de declive que afecta a la propia naturaleza del trabajo sobre el otro y al modo en que se desempeña la práctica en el colegio, pero también en otras instituciones como el hospital. Desde hace 30 años, es evidente que el modelo bosquejado anteriormente se agrieta y se hunde. El análisis más compartido en este dominio atribuye este declive a factores externos a la escuela. El relato canónico tomado en toda su extensión, tanto a la derecha como a la izquierda, en la cima como en la base de la institución, es el de la caída del templo de la cultura, la igualdad y la virtud republicana, amenazado e invadido por la barbarie del mundo. El capitalismo y sus crisis, los media, la pobreza y el desempleo, las crisis de la familia han terminado por hacer quebrar la alianza entre la escuela y la sociedad. Como en todo relato institucional, la institución es inmaculada y el mal procede del exterior, del “mundo”. Esta representación no es totalmente falsa: el mundo ha cambiado y no necesariamente para bien. Por ejemplo, es cierto que la coincidencia de una masificación escolar y una crisis social ha ocasionado a la escuela problemas que ya había experimentado y que había tenido bajo control. Pero, en lo esencial, el deterioro del programa institucional responde a un proceso endógeno inducido por el “virus” de la modernidad “nueva”, “tardía”, “post”, etc.

### 3.1. LA POLIARQUÍA DE LOS VALORES

Independientemente de la manera en que se la concibe, la “modernidad tardía” ha destruido la modernidad clásica. Como somos “cada vez más modernos” nos despojamos de esa imagen según la cual nuestra acción se sustenta sobre un conjunto de valores sagrados y homogéneos. El “desencantamiento” del mundo no deriva de un declive de los valores, sino del declive de su identificación con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen por doquier. De manera progresiva, el espíritu crítico que anima la ciencia y la Razón se vuelve contra la confianza en la ciencia y la razón mismas, asumiéndose que la autenticidad de las creencias y de las convicciones tiene tanto valor como su autoridad. Bajo el peso de la crí-

tica sociológica, la alta cultura que se impone en la escuela se percibe paulatinamente como un conjunto de opciones de *curricula* más o menos contingentes. De igual modo que el espíritu de las Luces llegó a debilitar la autoridad de los principios religiosos, la modernidad crítica erosiona hoy los principios del progreso y la Razón.

La escuela debe instituir la nación pero, en Francia, en cualquier caso, la nación no se concibe como la expresión más acabada de lo universal: no es creíble explicar a todos los alumnos de Francia que sus ancestros eran los galos. La escuela ya no rige como el templo que vela por la construcción de una nación homogénea cuando las diversas minorías exigen que las singularidades sean reconocidas en el espacio escolar, como demuestra el debate acerca del pañuelo islámico. También desde este punto de vista la escuela pasa por ser más democrática y menos republicana.

Con la masificación escolar, las finalidades de la institución se diversifican. La presión por la igualdad se recrudece con el modelo de la igualdad de oportunidades y el reforzamiento de la lógica competitiva de la escuela (Dubet, 2004). La necesidad de adaptar la escuela a las demandas del mercado de trabajo se acentúa y la institución funda menos su legitimidad sobre sus valores que sobre su utilidad. En otro orden de cosas, los valores sagrados de la escuela han perdido su majestad a los ojos del mundo de los media, que ofrecen imágenes del mundo alternativas, inconexas sin duda, pero muy poderosas y pujantes. Siempre se puede pensar que estos media son vulgares, mediocres y anárquicos, que actúan así desde hace mucho tiempo y que proponen a los alumnos otras maneras de tratar el mundo distintas a las del colegio. Al final, el relato weberiano de la modernidad se ha consumado en lo referido al desencantamiento del mundo y a la “guerra de los dioses”: los principios del programa institucional no expresan ya la unidad de la sociedad, no constituyen más que un conjunto de principios entre otros y, en especial, no descansan sobre una visión homogénea, vertical y trascendente de los valores.

### 3.2. DE LA VOCACIÓN AL OFICIO

Cuando sucumbe el carácter sagrado de la institución, la vocación se transforma. Ha deja-

do de ser la vocación “católica” del sacrificio de sí mismo en virtud de la cual el individuo participa de lo sagrado que él encarna. Ya no consiste en la vocación del sacerdote o del monje que ligan su destino a una causa superior y se separan de la sociedad. Hoy, la vocación de los profesionales del trabajo sobre los otros se semeja al *beruf* de la ética protestante: el individuo realiza su vocación en el trabajo más que en la relación directa con los ritos religiosos. Así las cosas, la vocación deviene profesión y ésta comparece como un modo de acceder a la plenitud personal. El individuo quiere ser cualificado y competente y, más en clave subjetiva, quiere realizarse en su profesión. Este desplazamiento de la vocación a la profesión y esta laicización de la profesión quedan asociados a una transferencia de la legitimidad. El docente no separa su autoridad de su vocación “sagrada” y del carisma que le acompaña, pero sí de sus competencias, sus cualificaciones y su eficacia. Su formación se orienta al ejercicio de su oficio, a la consecución de los mejores logros de los alumnos y debe rendir cuentas en este registro a los alumnos, a los padres y a la administración.

### 3.3. EL FIN DEL SANTUARIO

El cambio más espectacular alentado por la escuela misma se sustancia en el debilitamiento del santuario ante los batallones de nuevos alumnos resultantes de la masificación. En la medida en que la escuela promovía la movilidad social y la justicia en una sociedad injusta, era necesario extender a todos la oferta escolar reservada durante largo tiempo a los Herederos y a los Becarios. Se pensaba también que el incremento del nivel de escolarización fomentaría el desarrollo del capital humano, convertido en el principal patrimonio de la sociedad moderna. Esta política anuncia el final del mundo escolar y parece perdurar. La masificación escolar ha hecho explotar literalmente el santuario escolar. Los problemas sociales no pueden quedar fuera de la escuela y la invaden. Las culturas juveniles también han irrumpido en el templo provocando un desorden desconocido en él. La generalización de la mezcla ha hecho de la escuela un espacio juvenil a menudo distanciado de los aprendizajes escolares. De manera

general, los muros de la institución quiebran en la medida que los alumnos pasan más tiempo en la escuela.

En especial, dejando a un lado la visión más malthusiana de la escuela, ésta se ha convertido en una institución expendedora de diplomas, hasta el punto de que la carencia de diplomas constituye un verdadero hándicap social. La tendencia de los últimos años pone de manifiesto que la competencia escolar ha reforzado el simple hecho de la multiplicación del número de los concurrentes. Esto tiene dos consecuencias relevantes que los docentes critican pero que la masificación, a su juicio, ha promovido: la formación de un mercado escolar en el seno de la escuela pública y el desarrollo de un utilitarismo de las familias y los alumnos que todos desaprueban pero del que todos participan. Los docentes, sin embargo, no son los últimos en conducirse como los consumidores instruidos.

Aunque el programa institucional pretende protegerse de la demanda social e imponer sus reglas a sus usuarios, el proceso se invierte y es la escuela la que debe responder a las múltiples demandas de la economía y de las familias que buscan mayor rentabilidad escolar, así como de las diversas comunidades culturales que ya no quieren perderse en el molde institucional.

### 3.4. LA AFIRMACIÓN DEL SUJETO

La escuela ha conocido una profunda evolución con la transformación del estatuto del niño y del adolescente, que no ya no es disociado del que ostenta el alumno. Este es considerado como poseedor de una personalidad, un juicio y una singularidad que la escuela debe reconocer y cuyo desarrollo debe garantizar. En general, no se espera de la escuela que discipline a los niños para promover su crecimiento, sino que les ayude a transformarse en lo que ya, de hecho, son. De igual modo, la relación del maestro y del alumno ha cambiado de naturaleza. Se insiste en la actividad de los alumnos, en sus compromisos con el proceso de aprendizaje, se espera que se expresen y que los conocimientos ofrezcan sentido a su existencia. Todas las nuevas pedagogías cuestionan los procesos de aprendizaje automáticos, la memorización y el conformismo. Este desplazamiento hacia una

nueva pedagogía no es vivida por los docentes como un proyecto verdaderamente nuevo, sino como una adaptación a las demandas de los alumnos, que no aceptan por más tiempo jugar el papel tradicional de alumnos “pasivos” y “fieles” porque su educación familiar y las representaciones ideales del niño y del adolescente creativos e iguales ya no les seducen (de Singly, 1993). El estilo disciplinario tradicional y la distancia pedagógica se desmoronan cuando el alumno se considera como un sujeto, antes incluso de ingresar en la escuela.

#### 4. CRISIS Y DECEPCIÓN

##### 4.1. EL OFICIO ES DIFÍCIL

En un contexto post-institucional, el profesional del trabajo sobre el otro no es un “monje” o un “sacerdote” obligado a velar por la economía simbólica de la institución; se convierte en un trabajador encargado de construir él mismo el marco simbólico de su actividad. El vetusto acuerdo pedagógico diseñado por el programa institucional quiebra y la carga de trabajo se desplaza hacia los individuos. Parece evidente que los oficios de la enseñanza han adquirido mayor exigencia y sobrecarga cuando ya no reposan sobre un sistema de creencias implícitas y compartidas por todos, cuando las demandas de la sociedad se intensifican, cuando el usuario puede ofrecer resistencia legítimamente y cuando es necesario convencer a los individuos del correcto fundamento de su acción. El régimen de la justificación transita de la institución al individuo.

En Francia muchos de los docentes coinciden en que la escuela no está concebida para los alumnos de nuestros días y, con mayor consenso aún, que estos alumnos no están concebidos para la escuela. No sólo es necesario adaptarse a estos alumnos percibidos cada vez más como enormemente diversificados, sino que este trabajo no puede apuntarse sobre el dispositivo simbólico de la institución. Por ejemplo, el declive del programa institucional hace que la autoridad del maestro no se apoye en un principio superior, en el hecho de que el maestro represente una cosa más o menos sagrada a la cual rendir obediencia. Es el docente el que ha de construir su autoridad atendiendo a su propia

personalidad. Allá donde la subjetividad del maestro estaba ocultada por su rol, ahora pasa al primer plano provocando una toma de partido e impidiendo que la clase degenere en rutina. Se puede hacer el mismo razonamiento para lo que corresponde al ámbito de la motivación de los alumnos porque ésta no se adquiere en una escuela masificada que prohíbe la selección precoz de los alumnos. La motivación para el trabajo escolar deviene incierta cuando la cultura escolar entra en competencia con otras culturas más seductoras, cuando la utilidad de los estudios ya no es una garantía o se devalúa constantemente y cuando las diversas culturas juveniles y sociales irrumpen en la escuela. Es tarea del maestro motivar a los alumnos y, aún más, perfilar su personalidad. En definitiva, la apertura del santuario escolar ha desarrollado una demanda de *accountability* y los docentes deben rendir cuentas a los otros y a sí mismos. Esto se vive como un fracaso estatutario, porque el estatuto ha perdido su sacralidad, se ha debilitado al igual que se ha producido una degradación desde el punto de vista material. No sólo el oficio es más difícil, además, ha perdido su aura.

##### 4.2. DECEPCIONES

A las dificultades profesionales se añade una decepción profunda porque la escuela democrática de masas está lejos de haber alcanzado sus promesas. Ha contribuido a destruir el programa institucional. La esperanza de formar un mundo de cultura y justicia social parece traicionada en los numerosos países donde la nación ha brindado cuantiosos recursos a la educación. Las desigualdades sociales hacen mella sobre las biografías escolares y, desde hace muchos años, se recrudecen. Y en este asunto, la escuela no puede considerarse inocente, víctima de las desigualdades sociales ya que las estrategias de los centros, los estudios, la composición de clases parecen adaptarse a las desigualdades sociales (Duru-Bellat, 2004). Muchos alumnos ya no creen y, en especial, numerosos docentes han perdido su fe “ingenua” en la justicia de la escuela. En la escuela pública como en la privada, los padres actúan como usuarios racionales en un mercado escolar y buscan los centros y los estudios más prestigiosos, más eficaces y más



rentables. En gran medida también la escuela ha desarrollado un espíritu que se ha vuelto contra ella y muchos de los docentes se han visto afectados y difamados por las críticas que la sociedad ha dirigido contra la escuela. De igual modo es cierto que las comparaciones internacionales empiezan a contribuir a la desmitificación de las imágenes que los sistemas escolares pretenden ofrecer de sí mismos<sup>1</sup>.

En la medida en que los profesores se identifican con las disciplinas que enseñan, todo cambio pesa como una amenaza más o menos encubierta contra el orden y la jerarquía que organizan las disciplinas en la teología imaginaria de los saberes. En último término, la Razón y la Cultura se verían amenazadas. En Francia, donde el programa institucional republicano ha sido intensamente reivindicado, su decadencia provoca desde hace años reacciones conservadoras que pueden compararse con ciertas formas de integrista católico defensoras de los ritos tradicionales y la fidelidad. Estos movimientos de docentes se denominan a sí mismos “republicanos” y se oponen a los “pedagogos”, que serían, a sus ojos, los agentes de la destrucción de la escuela. Han propuesto el retorno a la escuela del pasado, la de la obediencia y el santuario, contra los nuevos métodos y la presencia creciente de las demandas de la sociedad. Pero ahora que, en general, los movimientos conservadores se sitúan prioritariamente a la derecha del espectro político, aquéllos que se sitúan a la izquierda se pronuncian en defensa del ideal de una institución que estuvo identificada con una República progresista.

#### 4.3. ¿“PROVIDENCIA” O LIBERALISMO?

Muchos de los actores y sociólogos que analizan las transformaciones de las instituciones observan las tendencias que acabamos de describir. Sin embargo, la mayoría de ellos, al menos en Francia, las explican por la expansión del liberalismo, el mercado y la mundialización. De esta forma, primeramente sería el cambio del entorno lo que “atacaría” al programa institucional. Este análisis vale desde el momento en que

el declive del santuario enfrenta directa y brutalmente a las instituciones contra el mercado y la sociedad. Estos análisis toman los efectos por las causas pues, en lo esencial, el cambio institucional proviene de la misma modernidad y de la prolongada mutación social y cultural que implica.

Las instituciones escolares se han identificado constantemente con la modernidad, la ciencia y la Razón, disponiendo el programa institucional al servicio de estos valores. Así mismo, estos principios han socavado el programa institucional al fomentar el espíritu crítico y la autonomía. Las cosas pasan como si el programa institucional no hubiera podido hacer frente a la voluntad de la modernidad. Buena parte de las transformaciones de la escuela, por ejemplo, han procedido de la propia escuela. La demanda de la profesionalización proviene de los docentes y de sus sindicatos más que de la sociedad. La nueva concepción de los niños y de los adolescentes se labra en familias de clases medias escolarizadas donde los docentes juegan un papel relevante. La crítica de los valores es resultado de un mundo intelectual producido por el colegio y que se vuelve contra él. En el viejo lenguaje de la dialéctica, se podría decir que el programa institucional ha entrado en contradicción con la modernidad a la que él sirvió inicialmente de igual modo que el marco nacional ha entrado en contradicción con el mercado capitalista al que en sus inicios pretendió dar vida.

Se puede lamentar la quiebra del programa institucional al definir el proceso como una “fatalidad”. Al mismo tiempo, la vuelta al programa institucional exigiría enormes sacrificios de las libertades y de la autonomía a aquéllos de entre nosotros que lo acogerían de buen agrado. Después de todo, se trata de lo trágico de la condición moderna dominada por el cambio continuo y por la nostalgia que los “padres fundadores” de la sociología habían vaticinado y descrito al hablar de la “tragedia de la cultura”, la anomia y el desencantamiento del mundo. El sentimiento de crisis, por tanto, se impone como la manera más atinada de abordar la vida social, a la vez, inestable y efímera.

<sup>1</sup> Con el objetivo de restaurar la dignidad del sistema escolar francés, algunos intelectuales se han planteado suprimir la estadística escolar.

## 5. DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL A LA EXPERIENCIA SOCIAL

El trabajo de socialización se ha descentrado obligando de algún modo a los actores a realizar lo que la institución hacía por ellos en el pasado.<sup>2</sup> Así pues, la socialización institucional ya no consiste esencialmente en un aprendizaje de roles sociales —como los de alumno, maestro, enfermo o médico—, porque la institución como totalidad ya no se cristaliza en ellos, o, en otras palabras, porque esos roles se fraccionan y deben ser habitados por la persona cuando antes se esperaba que el rol la conformara. Se puede ilustrar este cambio retomando el problema de las motivaciones.

Junto a la afirmación del sujeto “por abajo” y el desencantamiento de los valores “por arriba”, las motivaciones subjetivas y el sentido se abren paso por sí mismas, ya que los registros de este sentido se multiplican y se fragmentan. Desde hace tiempo, el trabajo en las instituciones (el de los docentes y los alumnos, el de los médicos y los pacientes, el de sacerdotes y fieles) se desplaza desde las instituciones hacia unos individuos que están menos influidos por el sistema simbólico de un programa. Esto no se manifiesta en un declive de los roles sociales. No se trata de que ya no haya más roles, sino de que ya no basta con representar el rol para que el trabajo de socialización se realice. Los individuos deben comprometerse subjetivamente en su trabajo, deben motivarse y motivar a los otros cuando el sistema de motivaciones no es evidente ni unánimemente compartido. Además, con el hundimiento del programa institucional, los individuos son privados del consuelo que podían hallar en las creencias de la institución o en su clausura misma. Las “dotes” de los alumnos para el estudio no se conciben como fatalidades queridas por los dioses o por la naturaleza, y los usuarios, como los profesionales, no las aceptan de buen grado. Las instituciones tenían la capacidad simbólica de presentarse como espacios protegidos de las impurezas del mundo y atribuían sus fracasos y sus debilidades a la sociedad. Por ejemplo, el mundo docente

ha aceptado fácilmente las teorías que explicaban los fracasos escolares por las desigualdades sociales porque así la escuela era considerada “inocente”. Pero cuando el santuario se erosiona la culpabilidad recae sobre el trabajo; los usuarios se quejan legítimamente y los profesionales de las instituciones ya no disponen de un discurso para legitimar sus responsabilidades

Este trabajo es más difícil también porque la disolución del programa institucional introduce en los individuos una obligación de justificación y de *accountability*. En el programa institucional los profesionales del trabajo sobre el otro rendían cuentas a sus superiores jerárquicos que compartían con ellos los valores de la institución y todo se resolvía “internamente”. Hoy, cuando caen los muros del santuario, los actores se ven en la situación de rendir cuentas a los usuarios, los clientes y los financieros que no dejan de hacer grandes promesas en el mercado de la educación. La opinión espera transparencia allí donde lo que impera es el secreto

A fin de cuentas, el trabajo de socialización no puede entenderse como un cumplimiento de los roles sociales. Exige un compromiso de los actores abocados a socializarse a través de la construcción de su propia experiencia. La teoría de la socialización más cercana a este modo de socialización es, sin duda, la de Mead (1963) porque parte del postulado según el cual los actores actúan en un mundo heterogéneo en términos de normas, valores y roles sociales. En este sentido, el problema para los actores es el hacerse cargo de la construcción de la unidad de su experiencia y, por ello, de construirse a ellos mismos. Los actores se constituyen a través de “pruebas” que, a su vez, deben construir y superar. ¿Cómo movilizarse a sí mismo para conseguir hacer su trabajo más allá de la multiplicidad de roles, previsiones y alternativas a las que cada uno ha de hacer frente? El problema es el mismo por el lado de los usuarios de las instituciones: ¿cómo movilizarse y construirse en las pruebas escolares?

\* \* \* \* \*

<sup>2</sup> El “trabajo” de socialización no es una expresión corriente en el lenguaje de la comunidad sociológica española. Se ha considerado la posibilidad de traducirlo como el “proceso de socialización”, de uso generalizado, pero finalmente se ha descartado porque no refleja adecuadamente el sentido específico de actividad en curso —y en el seno de la institución— que parece tener para el autor (nota del traductor).

Si se admite que estamos inmersos inexorablemente en un proceso de desencantamiento del mundo y de desaparición de lo sagrado, se ha de aceptar que las instituciones se enfrentan hoy al mismo problema afrontado por los regímenes democráticos tras la caída de los regímenes monárquicos, cuya legitimidad se fundaba en unos principios sagrados que establecían el origen divino de la autoridad del rey y de la que, a su vez, emanaba la autoridad del maestro. Por lo demás se constata que las figuras republicanas que han sucedido a este régimen han efectuado un desplazamiento de lo sagrado, que ha dejado de girar en torno a la “virtud”, la “Razón” y la “nación” para hacerlo en torno a la soberanía popular, en la que se encarnan tanto la unidad de los valores como la unidad del pueblo (Renaut, 2004; Rosanvallon, 2001). Pero hoy, este desencantamiento ha dado un paso más porque la trascendencia de los principios republicanos (en Francia y en Estados Unidos los republicanos son los más fieles defensores del programa institucional) colisionan con la heterogeneidad de las demandas democráticas y

el derecho soberano de los individuos. Por lo tanto, no estamos abocados a renunciar a todo acuerdo acerca de los valores y de la definición del bien supremo desde el momento en que parece factible establecer acuerdos sobre unos principios de justicia abiertos a los intereses particulares y a las identidades múltiples.

En este sentido las teorías de la justicia pueden facilitar la definición de los marcos de una actividad institucional en la medida en que admiten generalmente que los principios de justicia son heterogéneos y que las opciones democráticas pueden permitir jerarquizarlos de forma legítima. Evidentemente, desde el punto de vista del programa institucional esta solución provoca vértigo, de igual modo que la democracia lo infundió a quienes veían romperse el lazo entre la soberanía y lo sagrado. El resultado de este razonamiento es que las instituciones apenas tienen otra opción que la de ser más democráticas y más políticas si no se quiere contemplar cómo son arruinadas por la nostalgia de las edades de oro. La virtud nuclear de las instituciones no es la de ser sagradas, sino justas.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B., (1975): *Classes et pédagogie: visibles et invisibles*, París, OCDE.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction*, París, Ed. De Minuit.
- DUBET, F., (2004): *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, París, Seuil (*La escuela de las oportunidades*, Barcelona, Gedisa, 2006).
- (2002), *Le déclin de l'institution*, París, Seuil (*El declive de la institución*, Barcelona, Gedisa, 2006).
- DUMONT, L., (1983): *Essais sur l'individualisme*, París, Seuil.
- DURKHEIM, E., (1974): *L'Éducation morale*, París, PUF.
- (1990): *L'évolution pédagogique en France*, París, PUF.
- DURU-BELLAT, M. (2004): *Les inégalités sociales à l'école*, París, PUF.
- FREUD, S., (1992): *Malaise dans la civilisation*, París, PUF.
- ELIAS, N., (1991): *La société des individus*, París, Fayard.
- LOCKWOOD, D. (1964): “Social Integration and System Integration”, en G.K. Zollschan, W.Hirsch, *Explorations in Social Change*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pg.264-258.
- MEAD, G.H., (1964): *L'esprit, le soi et la société*, París, PUF.
- PARSONS, T., (1955): “Structure sociale et processus dynamique: le cas de la pratique médicale moderne”, en *Éléments pour une sociologie de l'action*, París, Plon.
- REISMAN, D., (1964): *Le Foule solitaire*, París, Arthaud.
- RENAUT, A., (2004): *La fin de l'autorité*, París, PUF.
- ROSANVALLON, P., (2000): *Le Sacre du citoyen*, París, Gallimard.
- SINGLY DE, F., (1993): *Sociologie de la famille contemporaine*, París, PUF.
- TESTANIÈRE, J., (1967): “Chahut traditionnel et chahut anémique”, *Revue française de sociologie*.
- VINCENT, G., (1980): *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.