

# El relevo de las generaciones\*

PATRICK RAYOU\*\*

TRADUCCIÓN: VICTORIA GESSAGHI\*\*\*

## Introducción

### ¿Jóvenes o nuevos?

La renovación de la mitad del cuerpo docente esperada para los próximos años (Obin, 2003) plantea problemas inéditos al sistema educativo. Problemas cuantitativos, obviamente, porque no es tan evidente que sea posible encontrar suficientes egresados del nivel superior dedicados a la enseñanza. Pero, sobre todo, cualitativos, porque el reemplazo por “nuevos profesores” se efectúa en un momento en el cual la cultura profesional del medio —a pesar de sus múltiples adaptaciones a las condiciones creadas por la masificación de la escuela media— depende, esencialmente, de “rutinas inciertas” (Barrère, 2002). Por otro lado, ¿aquellos que nosotros llamamos “nuevos profesores” están rompiendo con los *habitus* profesionales de sus mayores o simplemente son jóvenes sin experiencia cuyas prácticas van a acercarlos cada vez más a aquellas de sus antecesores? Sólo el futuro podrá responder esta pregunta, pero algunos elementos ya permiten, sin caer en profecías, prestar atención a algunos “cambios” significativos en las maneras que tienen los nuevos ingresantes a la docencia de formarse, de hacer frente a la misión que le es conferida y de dar clases.

Los factores que pueden inducir estos cambios no se sitúan, aparentemente, en las transformaciones de sus orígenes sociales, ya que estos parecen evolucionar, en los últimos años, en armonía con aquellos de la sociedad en general (Degenne y Vallet, 2000). Es más bien debido a su socialización temprana que uno puede asumir que son, en cierto modo, una nueva “generación” (Mannheim, 1990; Galland 1997). Ciertamente no se reconocen —como en el caso de las “generaciones históricas” (aquellos que tenían veinte años en el año 1914, o en el año 1918 o en los Aurès<sup>1</sup>)— eventos mayores que, afectando brutalmente a todo un grupo de edad, le confieran una identidad específica. Sin embargo, el hecho de llevar una “existencia aparte” en los lugares escolares —por más tiempo y para casi todos— constituye, como ya lo presentó Norbert Elías (Elías, 1991), una matriz de socialización singular para los maestros actuales, en particular en cuanto a que ha desarrollado para ellos la importancia del grupo de pares (Ryder, 1995). Aquellos que entran en la profesión hoy día son miembros de la generación “80% en el nivel bac”<sup>2</sup> alcanzados, no por el temor a no poder desarrollar sus posibilidades —aquel que suscitó la “crítica artista” de los jóvenes del año 68 (Boltanski y Chiapello, 1999)— sino, al contrario, por la angustia de haber devenido “individuos sociales” en un contexto donde muchos carecen los soportes necesarios para serlo (Castel y Haroche, 2001).



\* Este artículo fue publicado en la revista *Recherche & Formation*, N° 45, pág. 23-27, 2004. Agradecemos al autor; a Anne-Marie Chartier y Raymond Bourdoncle, jefes de redacción de dicha publicación, por permitirnos su traducción y autorizarnos su publicación en Propuesta Educativa.

\*\* Prof. en la Universidad Paris 8, ESSI- ESCOL (École, Socialisation, Sujet, Institution Éducation, Scolarisation).

\*\*\* Lic. en Ciencias Antropológicas; Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires; Becaria Doctoral CONICET. E-mail: victoriagessaghi@hotmail.com

La dificultad de vivir, ahora, como alumnos en el mismo establecimiento escolar a pesar de la diferenciación progresiva de las trayectorias, la necesidad de elaborar un “proyecto personal” (Rayou, 1999), la llegada a un mercado de trabajo todavía ocupado por los antiguos profesores (Chauvel, 1998) son algunos de los factores que hará falta explicitar más, pero que constituyen ciertamente los condicionamientos que dan cuenta de las respuestas muy generalmente aportadas por la juventud contemporánea a la siempre renovada cuestión de su construcción identitaria. Los jóvenes maestros no escapan a ellas. Participan en la construcción de sí mismos en “mosaico” entre varias experiencias, característica que retarda el pasaje total de “jóvenes” a adultos, con lo que ello implica en particular para la conversión a los modos de hacer y de ser de una profesión<sup>3</sup>.

## Llegar a la carrera docente



Los jóvenes docentes de escuela media en quienes nosotros nos interesamos<sup>4</sup> no toman sus funciones como podían ser tomas en la época en que ellos mismos terminaron sus estudios, es decir, cuando se enseñaba a los niños de una elite social o algunos escapistas “meritorios” de los sectores populares. La dificultad, para los jóvenes seleccionados, no es tanto cambiar sus modos de ver y de hacer, sino como constituir, más radicalmente, una identidad profesional. Ellos —alumnos de un colegio y un liceo<sup>5</sup>, después estudiantes en un contexto de gran apertura social— entran en una carrera con bases muy diferentes de las que tenían sus propios formadores. De alguna manera, se mantienen “jóvenes” que deben ser ayudados a volverse docentes.

Escolarizados en un colegio que se volvió “único” y en un liceo abierto al “80% de una generación”, han sido confrontados a numerosas inseguridades relativas a la naturaleza de los saberes enseñados, al valor de los canales utilizados y de los diplomas obtenidos. Fueron limitados para desarrollar allí una “experiencia” (Dubet,

1994a; 1994b) que supone, más que una distancia de un rol social, la construcción personal de una identidad. También participaron en la constitución de una realidad “joven” que, más que una franja de edad, es un modo, cada vez más expandido en largas capas sociales, de retardar la entrada en la edad adulta, de proceder a una larga experimentación de sí (Galland, 1997). Al descubrir —en los establecimientos a los cuales son asignados— muy importantes disparidades entre los contenidos de su propia formación, los programas escolares y las competencias realmente adquiridas por sus alumnos, no pueden contentarse con ejercer su profesión como se hacía antes de los años ochenta. Los saberes académicos adquiridos y certificados, la inserción en un cuerpo de funcionarios, no son ya suficientes para enseñar y es necesario, ahora, pasarse a la idea de una implicación personal en una multiplicidad de tareas destinadas a involucrar a los alumnos (Dubet, 2002). Deben, entonces, buscar en ellos mismos los recursos para hacer frente a su misión y para eso es necesario movilizar, simultáneamente, muchas facetas de la propia experiencia. Aunque muy pocos de ellos podrían reconocerse enteramente dentro de las tres categorías propuestas

Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas.

Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).

aquí abajo, se pueden inscribir, sin embargo, más o menos en estos modos de servirse de los recursos ligados a sus diferentes socializaciones y de conjugar relaciones cada vez más problemáticas entre estatus y oficio.

## 1. Los hijos e hijas de...

Los jóvenes maestros no hablan prácticamente nunca de su llegada al oficio en términos de “vocación”. Sólo un pequeño número de ellos evoca elementos bastante cercanos a aquello que, en épocas anteriores, precedía la elección de esta carrera: se entraba, ciertamente para realizarse a sí mismo, pero, indiscutiblemente, para ponerse al servicio de una causa que trascendía ampliamente a la propia persona. Claramente, esto era todavía el caso para los hijos de docentes que vieron a sus padres acompañar el proceso de apertura de la escuela media sin quejarse, sabiendo hacer las adaptaciones necesarias y que, cerca de la jubilación, presentan la imagen —ciertamente envidiable— de maestros satisfechos. Explícitamente ellos “aman su profesión”; son a menudo los “docentes que nos hubiera gustado tener”. Es el modo que tienen los jóvenes docentes venidos de las “cités”<sup>6</sup>, y a veces de la inmigración, de encontrar en sus orígenes un deseo de servir. En su caso, no es ya la admiración, sino un doble sentimiento de deuda lo que los incita a querer enseñar. Con respecto a sus padres, por las movilizaciones excepcionales a las cuales ellos deben su estatus de escapistas de la selección social y escolar (Charles, 2004). En relación con la escuela, esta les ha asegurado una promoción social difícilmente accesible por otras vías. Ellos demandan —tal vez expresamente— ser afectados a zonas sensibles, confiados en que sus propias vivencias los vuelven lo suficientemente “cercaños” a los desheredados para saber ir en su ayuda.



## 2. Los sobrevivientes

Al contrario, muchos de los nuevos ingresantes han hecho una elección mucho más razonada, construida a partir de la sola trayectoria escolar. Son, por mucho, honestos estudiantes que, sobre todo, han visto en la enseñanza el medio de continuar cultivando una materia que les gustó en la universidad y de beneficiarse de una estabilidad de empleo bien apreciable en un mercado de trabajo globalmente poco favorable a los jóvenes (Perier, 2003). A pesar de la distancia entre la representación que se hacen del ejercicio de la docencia y aquello que encuentran en las condiciones de afectación —a menudo difíciles—, les es espinoso reconocer que la propia elección no es, tal vez, la mejor. Al mismo tiempo que enfrentan dificultades serias y que, además, constatan que otros se desligan hábilmente de esta situación delicada, comprenden que su estatus de docentes no alcanza para protegerlos y se convencen de que sus capacidades de hacer frente a la situación reenvían sólo a la “naturaleza” de unos y otros. Optan entonces por estrategias de supervivencia (Woods, 1997) que consisten, por ejemplo, en bajar el nivel esperado de los alumnos para poder

Manifestación docente en París, Francia, 2008, de Fermín Rivera.

conducir la clase sin conflictos mayores. Se trata también de utilizar al máximo las posibilidades estatutarias de “trasladarse” para comenzar una carrera horizontal y huir, en la medida de lo posible, de las zonas sensibles hacia los establecimientos en los que es más fácil “transformar a los niños en alumnos”. Para otros, incluso las estrategias de supervivencia parecen excluidas. Demasiado aislados o demasiado desmoralizados para pensar en recomenzar pretenden simplemente dejar la docencia si el traslado salvador no interviene lo suficientemente pronto.

### 3. Los ensayistas

En vez de intentar poner en orden las situaciones que encuentran a partir de convicciones forjadas previamente o explotando al máximo los derechos que les da la pertenencia a un cuerpo profesional, algunos profesores noveles consideran que la experiencia misma de la docencia es tanto portadora de problemas como de soluciones. De alguna manera, esto satisface el gusto de esta franja etárea por la experimentación, porque la escuela, particularmente en zonas difíciles, deviene, al mismo tiempo un lugar de ejercicio profesional y una ocasión de fortalecerse a través de un probarse a sí mismo que no deben, sobre todo, buscar evitar. Es necesario, entonces, que acepten su afectación sin ver allí una injusticia particular. Con el correr del tiempo, será necesario ser capaz de transformar esa afectación aceptada en un desafío que uno se lanza a sí mismo, y de afirmar también su autonomía. Los relatos más extraordinarios de puestos de trabajo obtenidos en los límites de los votos expresados, de situaciones precarias en zonas o en “establecimientos podridos” donde nadie quiere ir, se transforman entonces en verdaderas novelas de formación en donde sus héroes demandan, contra toda expectativa, mantener su puesto. Esta visión de que es mejor “cambiarse a sí mismo” que cambiar de lugar y que “quien puede lo más puede lo menos” caracteriza especialmente a los jóvenes que podrían elegir entre varias carreras y para quienes “no tener la vocación”, lejos de ser sentido como una falta, constituye al contrario una garantía segura de poder “probarse”.

### Formarse

Después de la puesta en práctica de los IUFM<sup>7</sup>, los nuevos docentes reciben de los más antiguos, en los centros o en los establecimientos, una formación frente a la cual ellos se muestran en general bastante críticos (CNE, 2001). Pero no hacen como los jóvenes que rechazan en bloque las normas y valores transmitidos por sus mayores. Ellos lamentan, muchas veces, no estar más formados. La recriminación de los practicantes y los nuevos docentes no expresa una división que opone, por principio, jóvenes y viejos. Ella se traduce, más bien, en una preocupación de profesionalización bien afirmada y que, dependiendo de cómo respondan las diversas personas que participan de su formación, construye sus perspectivas (Becker, Geer y Hughes, 1995) sobre la legitimidad de los saberes y sobre quienes son los transmisores autorizados.

### Una misión imposible

El primer responsable de su descontento tiene, primeramente, la cara impersonal de “la institución”. Ésta organiza, en efecto, su año de práctica de una manera que lo vuelve, según ellos, una “misión imposible”, porque deben, en un lapso de tiempo muy corto, descubrir el terreno, formarse y obtener su titulación. El sentimiento de que están instrumentalizados por un Estado más preocupado por la clasificación de los alumnos que por su formación, aflora a menudo. El tiempo de verdadero aprendizaje escasea. La necesidad de adquirir los saberes disciplinares necesarios a la clase —casi siempre abordados en el momento de la preparación de los concursos— hace más pesada la carga y restringe más todavía la formación en los aspectos más transversales del oficio.

### Una infantilización

Pero entrar en el estatus de practicante es también tomar conciencia de que no se es todavía un verdadero profesor o, en todo caso, no se es reconocido al menos como tal, aún cuando se ha

sido seleccionado por un concurso selectivo y que se estará solo frente a una clase por un año. Los practicantes se quejan a menudo de ser infantilizados por sus formadores, que no los reciben como colegas (CNE, 2001). Presentan a menudo a sus mayores como soberbios y arrogantes. Sospechan que abandonaron la clase por el IUFM y que quieren, ahora, dar lecciones a aquellos que están, en lugar de ellos, en el terreno. Tal relación padre-hijo no se encuentra, sin embargo, con los tutores y consejeros pedagógicos que dejan ver aquello que hacen, que se confrontan ellos mismos con las dificultades que tienen los practicantes, y así obtienen una verdadera legitimidad<sup>8</sup>. Los practicantes esperan de ellos que no se escapen cuando les preguntan cuestiones tan precisas sobre el tratamiento de las ausencias o el castigo de los alumnos que interrumpen en la clase. Los aprecian más si saben entrar en relaciones de reciprocidad con el correr de los cursos y si aceptan ser criticados.

## La llamada del terreno

Otros “mayores” que pueden ser escuchados son los colegas que trabajan codo a codo en los establecimientos donde se realizan las prácticas o la primera designación. Ahí todavía el denominador común es “el terreno” al cual los jóvenes atribuyen a menudo todas las virtudes. Es para ellos tanto una prueba de verdad como un potencial irremplazable de formación. En oposición al discurso de la institución sobre la formación profesionalizante, muchos de los practicantes y de los recién recibidos defienden la idea de un aprendizaje “en el puesto de trabajo” que ninguna formación pedagógica ni ningún libro les ahorrará. Los colegas mayores pueden ser los vectores ya que los verdaderos problemas que encuentran los más jóvenes exigen respuestas acerca de “cómo” deben ser resueltos y no una multiplicación de los “por qué”. Aprenden de ellos, por ejemplo, modos de obtener la calma en la clase que no se acomodan a la filosofía “liberal” de la educación que les han enseñado. Paradójicamente, lejos de difundir al lado de sus colegas mayores —que se beneficiaron de una débil educación profesional— los saberes más actuales adquiridos en el IUFM, los jóvenes docentes tienden a tomar de sus mayores las prácticas que “mostraron ser eficaces”. Se delinean, entonces, causas comunes: el terreno, jóvenes y mayores mezclados, hacen frente a una institución formadora que habría perdido el contacto con la realidad. Los primeros son protegidos por los segundos, que les aconsejan obedecer provisoriamente a sus formadores y luego, con su título en el bolsillo, olvidar lo más rápido posible los “saberes inútiles”.

El respeto por los “mayores” que ellos mismos “aseguran”, y que los sostiene, no está, sin embargo, garantizado. Porque los debutantes se dan cuenta demasiado rápidamente que los “trucos” y las “recetas” no tienen éxito idéntico con otras personas, ni en situaciones diferentes. Ellos saben bien que ningún *prêt à porter* pedagógico los ayudará a volverse profesionales. No admiten, sin sonreír o enojarse, los consejos de quienes les dicen que hace falta “vestirse con



Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas. Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).

traje o con vestido los primeros días del año” o “no tutear a los alumnos” o “jamás reírse hasta navidad”. Esos artilugios del oficio pertenecen a una mitología docente que la experiencia desmiente cada día. Aun cuando aquellos que las reparten son bien intencionados, no toman en cuenta aquello que ha cambiado irremediamente: la institución escolar y sus símbolos más visibles no son ya suficientes para sostener las situaciones de aprendizaje; las personas son quienes deben encontrar los recursos propios para crear y mantener los compromisos necesarios.

En el terreno, encontramos también a los pares, por la edad y la situación, con quienes se aprovechan los intersticios de las secciones de formación oficial, se ponen a punto los diagnósticos y las remediaciones posibles a los problemas más frecuentemente encontrados. Esos momentos son generalmente descritos como particularmente cálidos y justos para “levantarse la moral”. Responden a una necesidad de sociabilidad, sumada a la búsqueda de soluciones para mantener el

orden de la clase que ha hecho que en los últimos años, la animación de la sala de profesores del colegio de las zonas ZEP en particular, tradicionalmente asegurada a los mayores, esté hoy cada vez más llena de jóvenes (Kherroubi, 2003). Esos nuevos intercambios tienden a hacer de ese lugar, y de esos momentos de “agujeros” en común, herramientas de formación privilegiadas donde se construye un *expertise* sobre los incidentes disciplinares, las clases difíciles y los alumnos “perturbadores”. Al proceder así, los practicantes del IUFM y los recién recibidos en los establecimientos prolongan con sus pares las prácticas ya experimentadas en la universidad. Allí constituyen, en efecto, como estudiantes, grupos informales que intentan esencialmente evocar y regular en conjunto las múltiples inseguridades ligadas a los estudios superiores (Rayou, 2004). Estas estrategias, destinadas más a motivarse antes de los exámenes y a completar los cursos, que a organizar confrontaciones intelectuales, pueden servir para llenar las lagunas que la institución visiblemente no ha podido, según ellos, reducir.



Manifestación docente en París, Francia, 2008, de Fermín Rivera.

## Una visión ética

Los valores que tradicionalmente estructuran las carreras docentes tienden a borrarse en beneficio de normas que proceden más de una ética que de un ideal y que recomponen de manera original las finalidades educativas y las prácticas pedagógicas. Los nuevos profesores se comportan en efecto como las jóvenes generaciones que se reconocen mucho menos en los *a priori* de la moral religiosa o social pero, que, a través de la búsqueda de una “buena vida” para ellos, adoptan conductas siempre particulares, pero portadoras de “universales en contexto” (Ricoeur, 1990). Mucho menos universalistas que sus mayores en la afirmación de principios universales, pueden no obstante estar más involucrados que ellos en una práctica cotidiana que se supone realmente viene en ayuda de los alumnos con menos recursos.

## Ética y política

### *Comprometerse aquí y ahora*

Para ejercer la docencia, los nuevos profesores parten menos que sus mayores de una idea pre-establecida de lo que debe ser la escuela para tratar de articular allí su propia actividad y aquella de sus colegas, más en función de lo que encuentran en los colegios a los que son asignados, intentando mejorarlos en un sentido que les parece más acorde al respeto de las personas. Los “mayores” reconocen gustosos que los nuevos docentes no están menos involucrados de lo que lo estaban ellos mismos. Pero se comprometen de diferente manera: ellos se involucran mucho “pero con más distancia”; no entraron “en religión”. Este compromiso, efectivo, pero limitado, se debe en parte al hecho de que están afectados a las zonas difíciles pero que los jóvenes maestros tratan a menudo de abandonarlas ni bien pueden. Pero, posiblemente, esa implicación acotada se debe, sobre todo, al análisis que hacen de la institución en la que trabajan. Mientras que los docentes con más años evocan a menudo las causas macrosociales de las dificultades encontradas, tanto por los alumnos como por los profesores (el liberalismo, la mundialización...), los más jóvenes raramente establecen un lazo explícito entre la escena mundial y la clase. Esto no quiere decir que ignoren las interacciones posibles entre las diferentes escalas de la actividad humana, pero más probablemente, prefieren, a riesgo de caer en la resignación, partir del aquí y ahora de los alumnos. Y tal vez también ellos prolongan las estrategias de evitación, entre pares, de sujetos que molestan, que vagabundean a lo largo de años de escolaridad (Rayou, 1999). Se distinguen así muy claramente de colegas mayores que tratan, por el contrario, de construir su vida profesional en estricta continuidad con sus compromisos militantes.

Mientras que sus mayores a menudo explican las dificultades escolares contemporáneas por una evolución lamentable de relaciones entre la escuela y la sociedad (la escuela acechada por lo social no pudo establecer y defender sus propios valores, los alumnos no tendrían “sentido de los otros”, “sentido de grupo”); los más jóvenes miran de manera diferente las responsabilidades propias de la escuela en su dificultad de hacer exitosas a las poblaciones a las que se ha abierto. Ellos estiman frecuentemente, en contraposición con sus mayores, que la escuela no peca por su debilidad socializadora sino por una gran rigidez en relación con la diversidad de alumnos que la frecuentan sin haber adquirido previamente sus códigos. A partir de este hecho, el sentido de la responsabilidad en la práctica cotidiana cambia: se trata siempre de hacer buenos cursos, pero también de interesarse por aquello que, en la organización de los estudios, puede tener efectos negativos sobre la estima de sus alumnos. Una manera de emprender esto es tener con sus familias una actitud más abierta, sin lamentar, por ejemplo, la ausencia a las reuniones de concertación de aquellos alumnos más débiles, sino intentando abordar el punto de vista de los padres mismos, en un sistema escolar poco cómodo para establecer con ellos un contacto personalizado.

## Una igualdad a medida

El acceso a la cultura escolar cambió literalmente la vida de numerosos “antiguos” profesores, a quienes introdujo en universos desconocidos en sus medios sociales de origen. Beneficiarios ellos mismos de esa apertura, dudan de que un proceso tal pueda ser extendido hoy a todos<sup>9</sup>. Los nuevos docentes comparten esta opinión pero por razones sensiblemente diferentes: no es tanto el principio de un colegio único lo que ellos rechazan sino la creencia según la cual este puede, tal como está, garantizar el éxito para todos los niños. Las soluciones que pregonan dependen, la mayoría de las veces, de un acompañamiento individualizado de los alumnos. Para algunos de nuestros entrevistados, el colegio único depende de una suerte de “laicidad cristiana”, es decir, de la afirmación de un universal que no puede aplicarse tal como es ya que acoge desigualdades. Las soluciones que esta laicidad propone son a la vez cualitativas y cuantitativas, dependen simultáneamente de la pedagogía y de la administración y rompen con las representaciones tradicionales de la profesión, ya que suponen mucho de *expertise* individual y colectiva y de una capacidad de solución local.

De manera general, la relación entre jóvenes docentes y la política escolar se muestra muy pragmática. A diferencia de sus mayores, ellos ven muchos menos antagonismos insepara-

bles entre enseñanza privada y pública, no adhieren más que limitadamente a los sindicatos —aún cuando los juzgan indispensables— no eligen necesariamente la MAIF ni la MGEN<sup>10</sup>. Su aversión por la ideología y la retórica política los conduce profesionalmente a centrarse en aquello sobre lo que piensan que pueden tener influencia. Evitan también caer en actitudes de denuncia que, visto su nivel de generalidad, los dejan impotentes y pueden también despojarlos de la responsabilidad individual o colectiva que, por mínima que sea, se pueda tener en ese proceso.

## Ética y pedagogía

### *Las vías de la reciprocidad*



Los nuevos profesores oponen menos que sus antecesores su interés personal y su misión social. No sólo tienen la impresión de hacer su deber en los puestos difíciles, a menudo también estiman que logran realizarlo. Por un lado, porque allí sacan provecho de poder mostrarse disponibles para los alumnos y su compromiso se aprecia al menos tanto en el placer que encuentran en enseñar como en el progreso de los jóvenes que les son confiados. Ellos dicen buscar en su ejercicio profesional el mismo tipo de autonomía que aquella que intentan que sus alumnos logren.

Esta actitud cae frente a la fuerte demanda de “respeto” de parte de los alumnos que buscan que los juicios escolares no hieran su dignidad (Dubet, 1999). Aquellos que tienen más dificultades escolares son más sensibles a ese principio de justicia. Los nuevos profesores, que basan su pedagogía sobre la reciprocidad, tienden, precisamente, a través de sus enseñanzas a una formación de los alumnos que trata de hacerlos valer.

Se trata, ciertamente, de prepararlos para hacer su trabajo escolar, pero, en el largo plazo, para organizar su vida. Invierten entonces, más que sus mayores, en los estudios dirigidos, los cursos de metodología, o en el aprendizaje de la ciudadanía. Dicen imponerse a sí mismos reglas de obligación mutua, como devolver la preguntas y los deberes corregidos en un lapso de tiempo que permita verdaderamente a los alumnos progresar. Dicen, también, tratar de hacer un esfuerzo —cualquiera sea su grado de cansancio— por prestar atención a los casos particulares, hablar dulcemente a uno, mostrar más firmemente los límites a otro. Dan importancia a no ceder a la facilidad de desvalorizarlos, pues aquellos que son víctimas de desprecios tienden a no recordar más que aquello y a desengancharse de los aprendizajes. Tratan, más generalmente, de preguntarse si los comportamientos de los alumnos que ellos desaprueban no son inducidos por su propia práctica.

Trabajo de curación e investigación de imagen: Memorias Reveladas.

Narrativas y fotografías de la cultura escolar en la Capital, las Provincias y los Territorios Nacionales (1934- 1968).



## Una forma escolar flexible

La aproximación ética, por su atención a las situaciones particulares, se separa bastante claramente del espíritu de la forma escolar (Vincent, 1980) que se ha impuesto progresivamente al conjunto de lo social. Algunos docentes mayores desean vivamente un retorno a la época en la cual ella no era cuestionada. Estiman que nunca se es demasiado rígido con los alumnos y que es necesario no dudar, porque las familias están desapareciendo y ellos deben sustituirlas. Sin duda no todos adscriben a la misma rigidez pedagógica, pero la referencia a los cuadros preexistentes es recurrente en los discursos de numerosos de ellos. Mientras tanto, los nuevos profesores tienden, al contrario, a flexibilizar las normas y las reglas escolares que no pueden, tal como están, ayudar a resolver la multiplicidad de casos que encuentran. Es por ello que un número importante de sus revisiones consiste en dejar entrar en los establecimientos elementos de cultura externos a las escuelas para re TRABAJARLOS en el interior. De la misma forma, según



muchos de ellos, no se puede adoptar una pedagogía estándar para un alumno que habita en el distrito 16 que para un alumno de St. Denis<sup>11</sup> que “a menudo terminan en la comisaría, no llevan nada puesto y llegan sin mochila al colegio”. Algunos nuevos docentes no dudan en construirse tipologías de alumnos integrando características étnicas que no deberían *a priori* tenerse en cuenta y dicen no dirigirse en los mismos términos a un joven “negro” que un joven “beur”<sup>12</sup>.

## Un curriculum revisado

Los modos de resituar la escuela en el conjunto del tejido social tiene consecuencias sobre la manera de tratar el curriculum, es decir, la organización social de saberes escolares, la manera

según la cual son distribuidos y evaluados. Los nuevos profesores se entregan, así, a realizar numerosas variaciones de programas y de maneras de organizar la clase. Aún cuando los mayores también fueron afectados por la evolución del colegio, sin duda los jóvenes han debido modificar más sus prácticas. Pero, indiscutiblemente, esconden menos estas adaptaciones e intentan un tratamiento menos clandestino de ellas. Es necesario, por ejemplo, tolerar que los jóvenes practiquen tal o tal deporte —en parte según las normas de la Cité— para ir mostrándoles, progresivamente, las reglas más académicas. De manera más radical, dicen a veces estar constreñidos a favorecer las prestaciones orales de los alumnos en detrimento de producciones escritas, a riesgo de desalentarlos para siempre. Entran en negociaciones presentadas como inevitables, distanciadas tanto de un propósito de restauración de un orden antiguo como de “pedagogías de las competencias” (Perrenoud, 1998) que olvidan los secretos de la enseñanza y el importante trabajo de instalación de las condiciones para la comunicación pedagógica y el aprendizaje.



## Ni viejos, ni modernos

Aún cuando estas múltiples adaptaciones de la forma y del currículum escolar son sin duda más cómodas para los nuevos profesores que para los mayores, ellas no son suficientes, sin embargo, para situarlos en ruptura total como modernos en relación con los viejos. Pocos se muestran, por ejemplo, como adeptos incondicionales de tales o cuales pedagogías que pretenden resolverlo todo y que, frecuentemente, les parecen efectos de modas de las cuales no pueden asegurar que podrán ser aprovechadas verdaderamente por los alumnos con mayores dificultades. Pero es necesario, sin duda, ver en esa prudencia más sabiduría que ausencia de interés por los valores pedagógicos y políticos. Desde este punto de vista, los “nuevos” profesores son los hijos de una época que, por la complejidad de las situaciones en las cuales se socializan sus actores, encuentra las virtudes de un abordaje ético de los problemas ligados a la ciudadanía y a la educación.

Algunas derivas son posibles, como el riesgo de perder de vista el bien común educativo o los conocimientos no dominados en la vida de los alumnos. Pero su manera de llegar al oficio, más respetuosa de la adecuación entre decir y hacer, más atenta a situaciones reales y a los recursos disponibles, más abierta a las regulaciones de la acción por los resultados, pueden prefigurar, por poco que ellas se inscriban en un dispositivo nacional —el mismo menos claro con sus objetivos—, los contornos de una profesión más dueña de sí misma y más en armonía con sus misiones.

Manifiestación  
docente en París,  
Francia, 2008,  
de Fermín  
Rivera.

## Conclusión

Como en otros oficios (Dubet, 2002; Gautrat, 1996; Vega, 2000), la actitud ética debe hoy atenuar el desvanecimiento de las referencias institucionales. Así es como los “nuevos docentes” tienden a funcionar. Parecen más abiertos que sus antecesores a una formación por la competencia,

que se apoya en la experiencia, en el aprendizaje en el puesto de trabajo, en los valores de la solidaridad y del trabajo en equipo y que se distingue todavía del modelo de la cualificación que valorizaba los títulos, los conocimientos formales, la autonomía de los docentes y las distinciones estatutarias (Dubar y Tripier, 1998). Pero su pragmatismo excluye también un proselitismo que podría hacerlos enfrentarse con sus mayores. Si bien llegan a criticar el comportamiento “pedago-rígido” de algunos de ellos, se inclinan más por buscar comprender y compartir su punto de vista pues saben hasta qué punto su oficio puede ser desgastante.

Igualmente, aprecian que los mayores les den sostén y asistencia cuando ellos mismos están en dificultades. Esta proximidad puede entonces incitarlos a tomar de ellos concepciones que hacen depender las competencias pedagógicas de adquisiciones académicas o que limitan a la sala de clase el campo legítimo de la enseñanza. Se quedan así, en materia de profesionalización, en medio del río.

Si pertenecen indiscutiblemente a un “conjunto generacional” (Mannheim, 1990) en el sentido de que dependen de una comunidad de destino, por su propia trayectoria escolar y por las mutaciones de la escuela a las que fueron brutalmente confrontados, los docentes noveles no constituyen una “unidad generacional” susceptible de imponer, en el campo profesional, normas y comportamientos verdaderamente diferentes. Estos últimos, sin embargo ya perceptibles en los establecimientos fuertemente poblados de jóvenes practicantes, podrían, por el contrario, afirmarse más en el momento en que el efecto de masa del relevo generacional se haga sentir. La postura ética que anima entonces los colectivos de trabajo más largos y más estables podría así dar nacimiento a una deontología docente susceptible de estabilizar las prácticas y de donar una nueva cara a la profesión.

## Bibliografía

- BARRÈRE, Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- BECKER, H.S. “The career of the Chicago public school teacher”, en *American journal of sociology*, N° 52, 1952.
- BECKER, H.S., GEER, B. & HUGHES, E.C., *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers 1995.
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Eve, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- CHARLES, Frédéric, “Le renouvellement du groupe professionnel des enseignants : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations,” Communication au Congrès de l'AFS, Villetaneuse Paris XIII, Février 2004.
- CASTEL, Robert et HAROCHE, Claudine, *Propriété privée. Propriété sociale. Propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard, 2001.
- CHAUVEL, Louis, *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris, PUF, 1998.
- CNE (Comité National d'Évaluation), *Les IUFM au tournant de leur première décennie*, Février 2001.
- DEGENNE, AnNicholas, VALLET, Louis André, *Éducation et formations*, N° 56, 2000.
- DUBAR, Claude, TRIPIER, Pierre, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.
- DUBET, François, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994a.
- \_\_\_\_\_, “Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse”, in *Revue française de sociologie*, vol. XXXV, 1994b, pág. 511-532.
- \_\_\_\_\_, “Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire”, in MEURET, D. (Dir.), *La justice du système éducatif*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.
- ELIAS, Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, 1991 (Édition originale 1987).

- GALLAND, Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997.
- GAUTRAT, J., "Les caisses d'allocations familiales confrontées à l'entrée en masse de nouveaux usagers", in GRÉMION, Catherine, FRAISSE, Robert (Dir.), *Le service public en recherche. Quelle modernisation ?*, Paris, La documentation française, 1996.
- KHERROUBI, Martine, "L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs", *Le Télémaque*, N° 24, Novembre 2003, pág. 51-64.
- MANNHEIM, Karl, *Le problème des générations*, Paris, Nathan, 1990. (Édition originale 1928).
- OBIN, Jean Pierre, *Enseigner, un métier pour demain*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris, La Documentation française, 2003.
- PAQUET, Marguerite Altet, CHARLIER Évelyne, PERRENOUD, Philippe, *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, 1998.
- PERIER, Pierre, "Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000. *Les Dossiers*, N°145, Juin 2003.
- PERRENOUD, Philippe, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996.
- \_\_\_\_\_, "Préparer au métier d'enseignant, une formation professionnelle comme les autres ?", in BOURDONCLE R., DEMAILLY, L. (Dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Paris, Septentrion, 1998.
- RAYOU, Patrick, "Des étudiants en quête de certitudes", in ANNOOT, E., FAVE-BONNET, M-F. (Coord.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- \_\_\_\_\_, *La cité des lycéens*, L'Harmattan/Débats/Jeunesses, 1999.
- RAYOU, Patrick & van ZANTEN, Agnès, *Changeront-ils l'école ? Une enquête sur les nouveaux professeurs*, Paris, Bayard, 2004.
- RICOEUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RYDER, Norman, "The Cohort in the Study of Social Change", in *American Sociological Review*, déc. Vol. 30, N° 6, 1965, pág. 843-861.
- SCHÖN, Donald Alan, *Le praticien réflexif*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- VAN ZANTEN, Agnès, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, 2001.
- VEGA, Anne, *Une ethnologue à l'hôpital, l'ambiguïté du quotidien infirmier*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2000.
- VINCENT, Guy, *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980.
- WOODS, Peter, "Les stratégies de survie des enseignants", in FORQUIN, Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, De Boeck-INRP 1997 (texte original, 1977).

## Notas

- 1 Nota de la Traducción: La expresión "en Aurès" refiere a la guerra de Argelia que tuvo lugar entre los años 1954 y 1962.
- 2 Nota de la Traducción: En los años 80 la política educativa francesa aspiró a que el 80% de los jóvenes franceses accediera a obtener el diploma de nivel secundario.
- 3 Este artículo es una adaptación de partes de un libro escrito con Agnès Van Zanten sobre los jóvenes profesores de la escuela: "Changeront-ils l'école? Une enquête sur les nouveaux professeurs", Paris, Bayard 2004.
- 4 Entrevistamos ocho practicantes de segundo año de la IUFM, nueve recién recibidos del dispositivo "PEP4" de la academia de Créteil, cuarenta profesores de 23 a 30 años, veintiocho profesores de 31 a 40 años y cuarenta y cuatro profesores de 42 a 60 años. Realizamos nuestra investigación en doce colegios: tres colegios urbanos favorecidos, uno privado y dos públicos, cuatro colegios urbanos públicos heterogéneos, cuatro colegios urbanos desfavorecidos públicos y un colegio rural heterogéneo privado. Diez de esos doce colegios se encuentran en la región parisina (Paris y los departamentos de Seine-Saint-Denis y de Val-de-Marne), uno en el Nord-Pas-de-Calais y otro en Jura. Las entrevistas fueron realizadas

con una guía de entrevista común donde los principales temas eran la formación, la actividad en la clase, la integración en el establecimiento, la relación entre la carrera y el oficio y la ética profesional.

- 5 Nota de la Traducción: La escuela media en Francia se divide en dos ciclos: el colegio y el liceo.
- 6 Nota de la Traducción: Cités refiere en este caso a barrios de viviendas sociales.
- 7 Los institutos universitarios de formación de maestros fueron creados en 1991.
- 8 Para los docentes del IUFM la formación asegurada por los tutores es mejor respecto de otras formaciones (58% contra 26% para los conocimientos adquiridos en la universidad, 21% para la enseñanza didáctica, 7% para la formación general). Este tipo de formación sólo encuentra competencia (57%) en los intercambios entre practicantes sobre temáticas vinculadas a la enseñanza. Sondeo SOFRES para el SNES, *Us Magazine* N° 542, marzo 2001.
- 9 Una mayoría de docentes dicen renunciar a este principio, pues no todos los alumnos tienen las capacidades de seguir una enseñanza general según la Tercera Investigación FSU\_SOFRES, Pour N° 83, noviembre de 2002.
- 10 La MAIF (Mutual Aseguradora de Profesores Franceses) es una mutual de seguro creada por los profesores, la MGEN (Mutual General de la Educación Nacional) es una mutual creada ella también por docentes que gestiona su sistema de seguridad social.
- 11 Nota de la Traducción: "El 16" remite a uno de los barrios más exclusivos de París. Por el contrario, St Denis, se encuentra en la periferia de esa ciudad y es una zona notablemente más pobre.
- 12 Nota de la Traducción: El término se utiliza para designar a los descendientes de inmigrantes árabes venidos de África del Norte a Francia.

### Resumen

En los próximos años se producirá un recambio inédito entre "viejos" y "nuevos" profesores. La novedad radica en el carácter masivo del recambio y en las incertidumbres que pesan hoy sobre la misión de la escuela, especialmente de la escuela secundaria. A esto debe agregarse el hecho de que los jóvenes docentes pertenecen a una generación que, por su propia socialización escolar, llega a la carrera docente, se forma y se apropia de su misión según modalidades radicalmente distintas de aquellas vividas por sus antecesores durante su formación. Más pragmáticos, más animados por una ética de la reciprocidad que por una adhesión a grandes ideales, se distinguen a menudo de sus mayores. Pero menos numerosos, el probado sostén que encuentran en el terreno al lado de los maestros más antiguos, contribuye también a perpetuar entre ellos los aspectos tradicionales de la profesión de enseñar.

### Palabras clave

Viejos y nuevos docentes - Carrera docente - Relevo generacional - Profesión

### Abstract

*In the coming years an unprecedented spare between "old" and "new" professors will take place. The newness resides in the massive character of this process and in the uncertainties that today appeal to the mission of the school, especially on the secondary level. In addition to this, young teachers belong to a generation that, by its own school socialization, arrives at the educational career, forms and takes control of its mission according to modalities radically different from those lived by its predecessors during its formation. They often differ from former generations as they are more pragmatic and they are more animated by an ethics of the reciprocity than by an adhesion to great ideals. But still less numerous, the proven support which they find being side by side with former teachers also contributes to perpetuate among them the traditional aspects of the profession of teaching.*

### Key words

*Old and new teachers - Teacher's career - Generational relief - Profession*

### Résumé

*Dans les années qui viennent, va s'opérer un passage de témoin inédit entre "anciens" et "nouveaux" professeurs. Cette nouveauté tient au caractère massif de la transition ainsi qu'aux incertitudes qui pèsent aujourd'hui sur les missions de l'école, en particulier sur celles du collège. S'ajoute à cela le fait que ces jeunes enseignants appartiennent à une génération qui, par sa propre socialisation scolaire, vient au métier, s'y forme et s'en approprie les missions selon des modalités assez radicalement distinctes de celles qui avaient vu leurs prédécesseurs entrer eux-mêmes dans la carrière. Plus pragmatiques, plus animés par une éthique de la réciprocité que par une adhésion à de grands idéaux, ils se distinguent souvent de leurs devanciers. Mais leur nombre encore faible, le soutien trouvé sur le terrain auprès d'ainés qui ont fait leurs preuves, contribue aussi à perpétuer chez eux des aspects traditionnels de la profession enseignante.*

### Des mots clefs

*Anciens et nouveaux professeurs - Carrière enseignante - Eelais des generations - Profession*