

MONOGRÁFICO

LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, UN OBJETO POLÍTICO MAL IDENTIFICADO (1)

PATRICK RAYOU (*)

«(Emilio) Apenas sabe qué es gobierno; lo único que le importa es conseguir el mejor. Su intención no es, en absoluto, la de escribir libros; pero si algún día se decidiera a escribirlos, no sería, en absoluto, para cortejar a los poderes, sino para sentar los derechos de la humanidad».

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o De la educación*.

Las formas tradicionales de la vida política ya no se estilan. La actividad de los partidos está descendiendo, siendo el de los abstencionistas el que lleva camino de convertirse en el partido más importante. En resumen, la propia «clase política» está convencida de que es preciso renovar y rejuvenecer la vida política para volver a despertar en los ciudadanos la afición por los asuntos públicos.

Las miradas se vuelven entonces hacia la juventud, pero el relevo no parece estar asegurado. Más instruida, sobre todo, más al corriente de los grandes acontecimientos que han marcado la historia contemporánea, y formada teóricamente por una educación cívica, sigue siendo, sin embargo, un objeto político mal identificado. Y éste es el caso, en particular, de los estudiantes de Bachillerato, que se caracterizan por un mínimo compromiso ideológico e incluso por una escasa práctica cívica al llegar a la mayoría de edad. Suele decirse de ellos que son egoístas y calculadores, que piensan más en sus propios logros individuales que en el interés público. Pero también se les ha visto manifestarse en la calle en cientos de miles para protestar contra una determinada reforma del plan de estudios o para recoger donativos destinados a los marginados del *cuarto mundo* o a los niños de Somalia.

(1) El presente texto recoge y desarrolla una ponencia presentada en octubre de 1992 en Nitra, con ocasión de la conferencia organizada por el Consejo de Europa y la UNESCO sobre el tema «La educación de la ciudadanía democrática».

(*) Liceo de Bordeaux e Instituto Nacional de Investigación Pedagógica.

Con el fin de ayudarlos a convertirse en personas adultas, capaces de asumir a la vez su trayectoria personal y sus responsabilidades cívicas, la institución escolar ha redefinido en gran medida el lugar que les corresponde ocupar dentro del sistema educativo. La Ley de Orientación (2) de 1989 situó, en efecto, al alumno «en el centro», rompiendo así con la tradicional definición de la enseñanza en términos de *oferta* del Estado y satisfaciendo una *demand*a de los propios agentes educativos. Esta ley reconoció al estudiante de Bachillerato un estatuto de persona, que definía un *proyecto* personal de formación, concertaba un *contrato* pedagógico con el establecimiento escolar y ejercía dentro de éste una verdadera *ciudadanía*. Sobre este último punto, el Plan de Urgencia (3) adoptado a raíz de las importantes manifestaciones de estudiantes de Bachillerato, que tuvieron lugar en otoño de 1990, amplió los derechos de éstos, multiplicando el número y los poderes de los consejos de los que podían formar parte. A pesar de todo, como se verá más adelante, la participación social y política de los jóvenes sigue siendo decepcionante.

Para intentar comprender las actitudes, en muchos aspectos enormemente contradictorias de los estudiantes de Bachillerato, es necesario, sin duda, analizar las modalidades de su socialización (4). El compromiso político no puede concebirse como una simple dimensión referida a los demás aspectos de la vida, porque se rige por el tipo de acuerdo que cada cual concierta (o no concierta) con el conjunto de los valores y normas de la sociedad.

Así pues, en la vida cotidiana de los estudiantes de Bachillerato, ¿qué es lo que favorece o inhibe su participación social y ciudadana? ¿Acaso su falta manifiesta de interés por el mundo político de los adultos es la afirmación de un rechazo definitivo de la vida ciudadana? ¿No será, por el contrario, la manifestación de una superior exigencia de legitimidad susceptible de «insuflar» nueva vida a la ciudadanía?

1. UNA GENERACIÓN INCIVIL

Abundantes a raíz de los «sucesos» de 1968 y hasta mediados de la década de los 70, los trabajos sobre la socialización política de los jóvenes descendieron rápidamente desde entonces. La idea de que los jóvenes constituían un potencial revolucionario acabó por esfumarse en un mundo en el que el problema de la inserción profesional

(2) *Boletín Oficial*, número especial, 31 de agosto de 1989.

(3) Circular de 19 de diciembre de 1990.

(4) En el presente análisis se intenta precisar algunas características importantes de esta socialización política de los estudiantes de Bachillerato. Se basa en los trabajos más recientes de los estudiosos del comportamiento político de los jóvenes, pero también en los resultados de nuestra propia investigación. Ésta, realizada en el ámbito del INRP, se fundamentó principalmente en una «cohorte» de unos cincuenta alumnos de un instituto de Burdeos, seguidos durante su trayectoria de cursos en Institutos de Bachillerato. Este trabajo, de índole etnográfica, consistió en la realización de entrevistas durante las cuales se pidió a los jóvenes que abordaran todos los aspectos de su vida, tanto fuera como dentro del instituto, con la obligación añadida de justificar sus puntos de vista. Se pretendía con ello poner de manifiesto, a través de la diversidad de las situaciones y las actuaciones evocadas, los principios generales que rigen la ordenación del mundo que los estudiantes construyen junto con sus congéneres, entre ellos, los adultos.

suplantaría al de la participación cívica de los adolescentes. La idea del «abismo generacional» (Mead, 1970) no parece ser de recibo hoy en día, porque la actitud contestataria no bebe ya en las fuentes de una relación conflictiva con los padres o, de manera más general, con los adultos.

La vuelta a la escena política de los estudiantes universitarios y de Bachillerato con las manifestaciones de 1986 contra la reforma de los planes de estudios universitarios y después, en 1991, con las de los estudiantes de Bachillerato solos contra la mala calidad del sistema educativo hizo plantearse de nuevo interrogantes sobre el alcance y la naturaleza de esos movimientos. Aunque bastante poderosos como para derribar a un ministro y para arrancar un «plan de urgencia» que implicó el desbloqueo de créditos y la adopción de textos que reconocían una mayor ciudadanía a los estudiantes de Bachillerato, no se produjeron en el contexto de lo que habitualmente se llama una politización.

La política entre paréntesis

Así pues, la juventud ya no se percibe como una fuerza de cambio específica, pero tampoco cabe decir que se adhiera verdaderamente a las formas ordinarias de organización de la vida política. El derecho de voto a los 18 años, por ejemplo, cuya adopción fue objeto de apasionados debates en la década de los 70, se entiende hoy sobre todo como un rito institucional; los jóvenes dicen que, para ellos, es muy importante, pero su escasa inscripción en los censos electorales (el 41,3 por 100 de los no inscritos tiene menos de 25 años —Muxel, 1991—) y el alto índice de abstención (los jóvenes de 20-30 años sólo han participado en un 23 por 100 en los cuatro escrutinios que se han celebrado desde 1988, frente al 32 por 100 del censo electoral —*ibidem*—) desmienten el interés que manifiestan tener. De una manera más general, los jóvenes afirman sentir gran desconfianza hacia la clase política; en 1982, un 52 por 100 de los jóvenes de 14-20 años juzgó desfavorablemente a los políticos y los partidos políticos (Percheron, 1985). Asimismo, en 1985 fueron los jóvenes de 18-24 años los que más fácilmente aceptaron la hipótesis de la supresión de los partidos políticos (sólo se opuso un 34 por 100, frente al 52 por 100 de los mayores de 65 años y el 46 por 100 del total de opiniones emitidas —Percheron, 1987—). Una encuesta (*Phosphore-CSA* de enero de 1991) puso de manifiesto que para el 71 por 100 de los estudiantes de Bachillerato, la política presentaba «poco o ningún interés». Un estudio realizado en Italia (Palmonari-Pombini, 1989) en un total de 3.744 jóvenes parece ratificar la existencia de este fenómeno «generacional», puesto que los grupos que se observaron fueron principalmente informales (71,9 por 100 entre los chicos y 78 por 100 entre las chicas) o deportivos (15,6 por 100 entre los chicos y 5,9 por 100 entre las chicas), pero prácticamente nunca políticos (0,6 por 100 tanto entre chicos como entre chicas).

Pragmatismo y moral

Este panorama bastaría para desanimar al educador más obstinado: ¿Qué sentido puede tener intentar formar en una ciudadanía democrática a una generación que

manifiesta tan escaso interés por la vida política? Las cosas no son, sin embargo, tan simples ni tan definitivas, porque se advierten también en estos jóvenes ciertas actitudes que, aun cuando se alejan de las formas tradicionales de la vida cívica, proceden de exigencias fundamentales de la actuación política. Fueron los jóvenes, de hecho, quienes hicieron posible el triunfo de varias campañas importantes contra el racismo, la pobreza, el hambre o la guerra en la década de los 80. Parecen estar más dispuestos que otros grupos de edad a comprometerse en movimientos y asociaciones para la defensa del medio ambiente, la paz, el desarme o los derechos humanos. La exigencia de justicia está muy presente en los jóvenes, pero se manifiesta muy poco con alcance universal; pretende ser detallada y no delega a nadie, y menos a los organismos oficiales, el cuidado de poner en ejecución sus ideales. Los jóvenes de hoy en día parecen preferir, antes que una remodelación de la ciudad, la creación de redes de «microsolidaridad», de lugares en los que sea posible protegerse contra las eventuales agresiones de la sociedad (Percheron, 1987).

Por consiguiente, a los adultos les cuesta comprender ciertos comportamientos que en ocasiones van a contracorriente de toda la cultura política francesa. Planteemos un ejemplo: En 1986, en pleno movimiento estudiantil, los jóvenes de 15-24 años interrogados al respecto afirmaron que Bernard Tapie —en aquella época, prototipo del empresario triunfador— y Renaud —cantante hasta cierto punto marginal— eran los hombres que mejor encarnaban sus propias aspiraciones personales (encuesta Sofres, para la revista *Le Nouvel Observateur*, del 5 al 11 de diciembre de 1986). Lo que pone de manifiesto que no dudan en adoptar de la derecha algunos de sus valores en los ámbitos económico y social y de la izquierda los valores más morales, como el pacifismo, la no violencia o la aceptación del derecho a la diferencia (Percheron, 1987). Su discurso es, a la vez, muy empírico y muy moral. Pero no es, en suma, tan contradictorio como parece, pues se advierte que en ambos casos se trata de hacer depender tan sólo de uno mismo el principio de la participación personal en los asuntos públicos y de lo que de ellos se obtiene.

2. ¿PERO QUÉ HACE EL INSTITUTO?

Al escolarizar alumnos que, en la mayoría de los casos, acaban sus estudios secundarios cuando ya han cumplido la mayoría de edad política, el instituto parece *a priori* un lugar privilegiado para impartir la enseñanza de los valores democráticos. Sin embargo, no ocurre así, sobre todo en lo que atañe a la educación cívica. Ésta, impartida por profesores de historia y geografía, suele estar bastante desatendida. Aunque existen trabajos que pugnan por demostrar que en el sistema de enseñanza actual existe una educación en el capítulo de los derechos humanos (Audigier y Lagelée, 1987, 1989), parece que tanto profesores como alumnos se ponen de acuerdo en satisfacer ante todo los imperativos de los programas de examen (Isambert-Jamati, 1991). Los primeros sienten intuitivamente que los intentos para mantenerla a toda costa estarían condenados al fracaso, porque el instituto de Bachillerato ya no es hoy una institución de socialización capaz de integrar toda una generación, o parte de ella, a partir de normas y valores perfectamente unívocos (Dubet, 1991). La escuela ha dejado de ser aquel crisol de la conciencia colectiva que describiera Durkheim. No puede ya hoy operar en el niño el injerto social que necesita para acceder a la humanidad (Durkheim, 1992).

Un instituto compuesto

La lógica cívica que imperaba en la escuela hasta la década de los 60 satisfacía a toda la sociedad; al arrancar a los niños de sus peculiaridades familiares y regionales, aseguraba la igualdad de los futuros ciudadanos. Pero pronto se empezaron a advertir sus limitaciones, porque el sistema escolar no aportó la movilidad social esperada e incluso algunos vieron en él un lugar de «reproducción» de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1970). La situación se ha complicado todavía más en la actualidad, porque la demanda de cualificación implica una masificación de la enseñanza; el índice de acceso de un grupo de edad al Bachillerato era del orden del 56 por 100 en 1990, esto es, un 18 por 100 más que en 1985. Los institutos de Bachillerato se han convertido en establecimientos polivalentes (Derouet, 1992), obligados a atender simultáneamente un gran número de tareas, muchas veces contradictorias: ¿Cómo conseguir que el 80 por 100 de una generación curse el Bachillerato y se cree al mismo tiempo una élite? ¿Qué cultura general cabe dar a alumnos tan dispares, algunos de los cuales seguirán estudios universitarios y otros no? Las respuestas institucionales, que tienden a trasladar la solución a la concertación de acuerdos locales a través de proyectos específicos para cada establecimiento (no nacionales ya), no facilitan en absoluto la consideración de la dimensión cívica tradicional.

Estudiantes de Bachillerato sin causa

Por tanto, parece difícil expresar y enseñar en la actualidad un bien común en los institutos de Bachillerato. Ahora bien, los estudiantes tampoco se aprovechan de ello para definir una causa que les sea propia; la contestación sólo puede hacerse desde la adhesión crítica, y la generación actual no puede agruparse frente a un tipo de escolarización que no presenta una homogeneidad suficiente como para suscitar el rechazo. En ella, el lema «es tu/mi problema» reina como dueño y señor, como expresión de un enorme escepticismo respecto a la eficacia de la política en el ámbito social (Camilleri y Tapia, 1983).

Una adolescencia prolongada

Se da en nuestras sociedades la paradoja de preparar cada vez mejor a los jóvenes para la vida, manteniéndolos cada vez más tiempo apartados de ella (Ballion, 1991). En consecuencia, la adolescencia se caracteriza por un retraso en el establecimiento de los marcadores de la identidad adulta. La «moratoria psicosocial» (Erikson, 1978), en el transcurso de la cual el joven adulto va explorando libremente una serie de roles hasta encontrar el que le corresponde en un sector determinado de la sociedad, se ejerce con mayor razón en el caso de la vida política, que pretende condensar todos los valores cívicos. Los signos de la competencia social y los de la competencia política están estrechamente relacionados; existe, en particular, un lazo evidente entre la entrada triunfante en la vida activa y la participación electoral. El temor exacerbado al paro incita a los jóvenes a una defensa autónoma del interés de las personas y los aleja de los sindicatos y los partidos, en los que ven un peligro de alistamiento (Muxel, 1991).

Esta generación está conociendo, por tanto, una adolescencia prolongada, hasta ahora reservada a algunos privilegiados (Prost, 1981). Cabría ver en esta circunstancia una condición decisiva de su «apoliticismo», pues para afirmarse uno mismo, es preciso saber primero de lo que se es capaz (Boltanski y Thévenot, 1987), y las pruebas que permiten averiguarlo se encuentran relegadas hoy en día hasta mucho después de finalizada la escolaridad. ¿Cómo puede saberse, sobre todo si los propios padres no han cursado estudios, que los sacrificios realizados hoy se verán recompensados mañana? Tanto más cuanto que el acceso masivo al Bachillerato se acompaña inevitablemente de una devaluación del título escolar (5). Los institutos de Bachillerato ponen notas y proceden a orientaciones, pero sobre la base de pruebas «de papel», que no parecen en absoluto ser indicadoras de su verdadero valor. Los estudiantes de Bachillerato actuales tienden, pues, a convertirse en «examinandos» permanentes; creándose así una situación de juicio suspendido que los aleja de cualquier adhesión *a priori* y constituye, sin duda, la clave de la peculiar relación que mantienen con el mundo de la política.

3. EL ESPÍRITU DE DENUNCIA

La actitud política de los estudiantes de Bachillerato no hace más que condensar la posición que adoptan frente al conjunto de los valores que intervienen en el proceso de su socialización. La situación de «fuera de juego» social en la que se encuentran trastoca los puntos de referencia tradicionales, disminuyendo la visibilidad de lo que les espera al terminar el Bachillerato; aunque suscita, paradójicamente, una visión hipercrítica de este período. Los estudiantes a quienes hemos interrogado sobre su propia experiencia establecen relaciones entre todos los aspectos de la institución. Se confieren así competencias interpretativas, cuyos efectos quedan recogidos en los diferentes sondeos y encuestas nacionales a los que nos hemos referido.

Saberes abusivos

La escuela primaria ya abundaba, desde luego, en este sentido, pero es el instituto de Bachillerato el que lo confirma, sin duda: la cultura que se imparte es casi exclusivamente de orden cognoscitivo. Es preciso aprender a despedirse del mundo del juego, a renunciar en gran parte a las actividades «periescolares», deportivas o artísticas, devoradoras de un tiempo cada vez más necesario para el estudio. Se acabó para siempre la «libre expresión de uno mismo», la «creatividad». Muchos estudiantes evocan con envidia el «modelo alemán», pues, según ellos, protege el polimorfismo infantil en lugar de aplastar a la persona con el peso de los aprendizajes conceptuales.

Este mundo unidimensional resulta tanto más extraño cuanto que rompe con el universo familiar. Muchos alumnos lamentan, por ejemplo, que un acontecimiento como la guerra del Golfo no haya dado lugar a más trabajos escolares, pues se han

(5) Una encuesta CSA, realizada en junio de 1992 para la revista mensual *Phosphore*, puso de manifiesto que, para un 63 por 100 de los estudiantes de Bachillerato, éste tenía escaso o nulo valor, mientras que sólo para un 36 por 100, tenía un valor grande o bastante grande.

enterado de los detalles del conflicto más por los medios de comunicación que por sus profesores. Muy pocos alumnos dicen que pueden basarse en la labor hecha en clase para participar en las conversaciones familiares. Los alumnos sólo hablan de la escuela en casa para decir las notas que les han puesto o para evocar los problemas de relación con los profesores. Los contenidos escolares se describen en muchos casos como abstracciones difíciles y/o como saberes de escasa utilidad.

Los profesores, «simpáticos fuera», según Leticia, no son en clase sino «autómatas». Parecen contar sólo con un limitado margen de iniciativa: «Se les ha dicho: Tenéis que enseñar esto a los alumnos, y ellos lo hacen sin discutir». Esta sumisión a los planes de estudios hace que muchas veces parezcan insensibles a las relaciones humanas, que exigen una verdadera reciprocidad.

Estas críticas relativas al peso de los saberes que deben adquirirse en el instituto de Bachillerato podrían ser la expresión tan sólo de la dificultad que supone salir del mundo de la infancia para adentrarse en otros aprendizajes más laboriosos. Sin embargo, parecen llevar del simple respeto a la toma de conciencia de una injusticia cuando se articulan con denuncias de los sistemas de estudios. La mayoría de los alumnos comprenden, en cuanto ingresan en quinto de Bachillerato, que las materias no valen nada por sí mismas, pero sí en función de la orientación que permiten. El Bachillerato de ciencias, el sexto S y luego, sobre todo, el Bachillerato C convierten las matemáticas y la física en valores de refugio en los que lo mejor es invertir, cualquiera que sea, por lo demás, el propio proyecto profesional; siempre cabe la posibilidad de cursar estudios de letras con un Bachillerato de ciencias, pero la recíproca queda excluida absolutamente. Como consecuencia, la sospecha se va extendiendo en cadena; las clases de quinto indiferenciadas son, «de hecho», clases especializadas, puesto que las integran alumnos más o menos buenos en ciencias, mientras que las series de sexto a las que dan acceso se caracterizan también por su desigual valor. Se les reprocha sobre todo que clasifican, no según las aficiones y las aptitudes, sino en función de una jerarquía implícita. En la parte más baja de ésta se sitúan las clases G, esto es, las secciones tecnológicas; los alumnos no acaban aquí porque desean estudiar comercio o contabilidad, sino porque han obtenido notas medias insuficientes en las disciplinas dotadas con coeficientes altos. «Es la G de garaje», dice Alicia con amargura.

El marco sumamente liberal del instituto (en lo que coinciden todos los alumnos encuestados) permite muchas confrontaciones. Los alumnos constituyen muy rápidamente un saber común y adquieren un «oficio de alumno» mediante el cual mantienen la institución a distancia, al tiempo que procuran salir lo mejor parados posible. Su denuncia de los falsos pretextos se hace todavía más dura cuando se refiere no ya sólo a la influencia de la escolaridad en las personas, sino a sus consecuencias en las relaciones entre iguales.

Clasificaciones contagiosas

Los estudiantes de Bachillerato en la actualidad no son ya seres privilegiados; cada vez son más numerosos los jóvenes que cursan el segundo ciclo del segundo grado. Así pues, se conocen en muchos casos ya desde el colegio, e incluso a veces desde la escuela primaria. La perspectiva de permanecer todavía durante largo tiem-

po en el sistema escolar no hace sino contribuir a estrechar unos lazos ya de por sí muy fuertes, porque en estos interminables años de incertidumbre, la comunidad de edad constituye un polo de identificación indiscutible; razón por la cual la orientación de la clase de sexto se siente como un desgarró. La comunidad de los iguales vive obsesionada por un principio de diferenciación cuya legitimidad es discutible. Para Isabel, «existen grandes diferencias entre los distintos Bachilleratos. El instituto de aquí nunca lleva al de allá (la escuela de formación profesional). Creo que no hay derecho. Aquí se aprenden las materias intelectuales, allí las manuales. Hasta cierto punto da pena ver cómo alumnos que tienen la misma edad, quizá incluso las mismas aficiones, se autolimitan».

Esta selección parece prematura. Marcelo teme «no volver a ver a los amigos que tengo en el instituto, quedar separado de ellos. Cada uno de nosotros va a seguir un camino distinto, y eso me da miedo. No me gusta la idea de no volverlos a ver nunca más». La importancia de los estudios llega a ser tal que algunos alumnos se saltan las reglas del juego: «Saben cuál es la media que tienen los otros en todas y cada una de las asignaturas», dice Pablo. Los «hermanos» se convierten entonces en rivales y el grupo de los iguales se disgrega en clanes.

Adultos dominadores

El consenso social en cuanto a la necesidad de mantener estudios de larga duración es tal que las relaciones entre personas sólo son una dimensión muy secundaria en la situación de aprendizaje. Según los resultados de una encuesta *Phosphore-CSA* realizada en junio de 1989, el 54 por 100 de los alumnos (frente al 34 por 100) estima que los profesores no prestan gran atención a sus problemas personales, mientras el 57 por 100 (frente al 38 por 100) cree que no aportan bastante ayuda personal en el trabajo escolar. En otra encuesta *Phosphore-CSA* de mayo de 1991, el 57 por 100 de los estudiantes de Bachillerato estima que existe «una barrera entre los alumnos de la clase y los profesores». Estos últimos juegan, hasta cierto punto, «en su campo»; por lo que los juicios que emiten sobre los alumnos parece que no han de ser objetivos. Son desmedidos cuando amalgaman características escolares y extraescolares para criticar el comportamiento de los alumnos fuera de clase, o cuando, para calificar un ejercicio, se basan en la relación entre profesores y alumnos durante la clase. Son mutiladores cuando reducen al alumno a su nota: «Sólo cuentan las notas», se lamenta Isabel. «La apreciación se la inventan sin saber realmente de qué va, porque no conocen de verdad a los alumnos; no dialogan con nosotros, sólo les interesa el contenido de los ejercicios. No tienen ni idea de lo que pensamos acerca de muchas cosas». Y por último, son irreversibles, porque es muy difícil conseguir repetir los ejercicios en los que se basan, y en consecuencia, las notas «siguen al alumno». La práctica cada vez más extendida que consiste en saltarse aquellos controles que podrían rebajar la media puede entenderse, pues, como un cálculo cínico y también como el resultado del miedo a «que valga» sólo la nota.

Un caballo de Troya

La institución escolar, consciente de este terrible dominio de los aprendizajes, procura reequilibrar con actividades propiamente educativas la faceta unilateral y

segregadora del aspecto puramente cognoscitivo. El cometido de la «vida escolar» consiste precisamente en devolver a los alumnos y a la comunidad aquello que hubieran podido perder a causa de la tan «compartimentada» organización de la enseñanza. El hogar, los clubes y, en la actualidad, la «Casa del Estudiante» constituyen otros tantos lugares y ocasiones que permiten a cada cual asociarse con otros, entendidos, éstos, como personas libres para adoptar responsabilidades fuera de los planes de estudios. Sin embargo, prescindiendo del puñado de «militantes» que suelen participar en varias de estas instancias, los estudiantes de Bachillerato no las frecuentan. «Preferimos no ir», dice Oliverio, «porque las reuniones se celebran en nuestras horas libres. Así que preferimos quedar con los amigos o hacer otras cosas». De hecho, parece que subyace el temor de que estas actividades, situadas en el ámbito del instituto, no hagan sino prolongar la organización del grupo de los iguales del mismo modo que en clase, es decir, con sus grados y sus jerarquías. Podrían llegar a distinguirse las actividades culturalmente valoradas, podrían llegar a oponerse los alumnos a propósito de sus respectivas aficiones, recreando, cada uno de ellos, aquello de lo que se huye siempre cuando no resulta indispensable: la diferenciación respecto al semejante.

Cabría pensar, por el contrario, que los estudiantes de Bachillerato no desaprovechan las múltiples posibilidades de las que gozan para hacerse oír, aunque sólo sea para denunciar las pruebas poco objetivas a las que dicen estar sometidos. Una circular ministerial de noviembre de 1990 expresa lo siguiente: «Los estudiantes de Bachillerato son mayores de edad o están a punto de acceder a la ciudadanía, por lo que se impone que puedan participar activamente en la vida de su establecimiento, y ello, con competencias particulares que les permitan hacer efectivamente el aprendizaje de la responsabilidad». Entre el dicho y el hecho media, sin embargo, un gran trecho. Los profesores, como ya se indicó, sólo parecen incorporar en sus clases muy pocos elementos de educación cívica. «Ya en cuarto», dice Joaquín, «nos distribuyeron libros nuevos y muy bonitos de educación cívica, pero nunca los hemos abierto. Creo que los profesores no quisieron alterar su propio programa por eso». Ahora bien, esta observación no se acompaña de lamentación alguna, porque el miedo a la evaluación es tal que los alumnos prefieren no adentrarse en temas que implican riesgo. Oliverio declara a este respecto: «No me imagino en absoluto diciéndole a un profesor que no pienso como él, porque luego quien pone la nota es él».

Los estudiantes de Bachillerato tampoco ejercen mucho más sus responsabilidades en el seno de los diferentes consejos en los que tienen voz. No suscita gran entusiasmo la participación en el Consejo de clase, que evalúa varias veces durante el curso el trabajo y los resultados de los alumnos, ni tampoco en el nuevo Consejo de delegados de alumnos, que «emite opiniones y formula propuestas acerca de los problemas relativos a la vida y al trabajo escolares». El Consejo académico de la vida de instituto, creado en 1991, es prácticamente desconocido para los alumnos encuestados. Las elecciones al comienzo del curso suelen ser laboriosas; se presentan pocos candidatos, los criterios de elección son generalmente poco realistas, etc. La razón que evocan los alumnos es que hacen en estas instancias el papel de «estatuas». Estiman que no son tratados como iguales en las diversas negociaciones en las que representan a sus compañeros, puesto que, en lugar de considerarlos personas sociales, los adultos siguen viendo en ellos sólo a alumnos evaluados por notas; para poder hablar en

nombre de los demás, es preciso ser primero un buen alumno. Según Guillermo, los delegados «hablan, desde luego, pero no vamos a hacerles mucho caso: son alumnos. Somos irresponsables. Como somos jóvenes, no sabemos nada; tendríamos que llegar a ser adultos enseguida. Todo lo que nosotros vemos los adultos no lo ven de la misma manera. Lo saben todo en su campo, no podemos desafiarlos». Según Julia, «algunos profesores nos escuchan, pero hay otros que parece que piensan que no tenemos nada que decir, que nosotros no somos los profesores, que sólo queremos defender a nuestros compañeros».

Se comprende entonces sin dificultad por qué es tan escasa la participación de los estudiantes de Bachillerato en la vida «política» del instituto; desde el momento en que la única función indiscutida e indiscutible de la escuela consiste en dar una cualificación, todas las demás quedan supeditadas a ella. Aceptar colaborar en la organización de la vida del centro supondría, pues, dar su aprobación a criterios de formación y selección que no son estrictamente los de los jóvenes, sino más bien los de sus familias y, en general, los de los adultos. Cabe destacar que las extensiones de derechos que se concedieron a raíz de las manifestaciones de 1990 no figuraban, ni mucho menos, entre las primeras reivindicaciones de los estudiantes. Por otra parte, el hecho de aceptar responsabilidades aleja de los compañeros. Así lo entiende Oliverio, para quien la multiplicación de los consejos tiende a convertir a los delegados en profesionales: «Se pasan todo el tiempo fuera, siempre asistiendo a reuniones y cosas por el estilo». Muchos alumnos viven la ciudadanía del instituto como un caballo de Troya: No hace sino confirmar la debilidad de los jóvenes respecto a los adultos y se corre el riesgo de suprimir todo contacto con su única base legítima, a saber, el grupo de los iguales.

4. CONSTRUCCIONES

Y sin embargo, casi podría decirse que el instituto de Bachillerato funciona. Esto parecería inverosímil si sólo se pretendiera leer la experiencia en este ámbito desde el punto de vista de la institución. ¿Cómo una adhesión tan tibia, visible sobre todo en la dejación de las responsabilidades, no acaba provocando muchos más abandonos e incluso explosiones? Sin duda porque los estudiantes han aceptado una especie de compromiso: conformarse con los estudios de larga duración y los sacrificios, pero no con los valores que implican. Esta vida en «estereofonía», tantas veces descrita por los alumnos encuestados, viene a expresar la coexistencia de intereses que manifiesta esta generación. En una encuesta realizada por *Phosphore-CSA* en mayo-junio de 1990, a la pregunta «¿Qué es lo más importante para ti en la vida?», los estudiantes de Bachillerato respondieron situando en primer lugar, e igualados en un 64 por 100 de las contestaciones, «el éxito profesional» y «los amigos». El realismo e incluso el utilitarismo de esta generación se complementan con otro principio que intenta limitar las pretensiones del primero (6).

(6) Los resultados de una encuesta *CSA-Phosphore* realizada en junio de 1992 confirman esta distribución de las preferencias. Los estudiantes contestaron que estaban muy contentos o bastante contentos de ir al instituto todos los días (58 por 100 y 40 por 100); en un 65 por 100 de los casos porque se reunían con sus amigos y en un 45 por 100 porque les interesaban los estudios (varias respuestas posibles).

El hecho de que los estudiantes de Bachillerato sólo se adentren poco en el espacio político que se les brinda no significa que su actitud carezca de todo sentido político. Podría decirse incluso que si se mantienen a distancia de la institución y vacilan en desarrollar por sí mismos proyectos alternativos, lo hacen en nombre de una determinada idea de lo que es el bien común.

Los estudiantes de Bachillerato, inmersos en un mundo que se caracteriza por dificultades inéditas, se encuentran en una situación análoga a la de los antiguos griegos, contemporáneos de una desaparición de la ciudad en beneficio de imperios definidos por contornos inciertos. Al confiar poco en la capacidad de los políticos para organizar ellos solos la existencia humana, han preconizado un tipo de sociabilidad más manejable: la amistad. Así pensaba concretamente Aristóteles, para quien esta «filia» es la expresión de un principio de equidad, infalible aun cuando no codificable: cada cual tiene capacidad para saber quién es digno de convertirse en su amigo. «Suponed que los ciudadanos están unidos por la amistad; no necesitarían entonces recurrir a la justicia. Pero suponed, por el contrario, que son justos, en cuyo caso seguirían necesitando la amistad» (Aristóteles, 1965). Parece, asimismo, como si los estudiantes de Bachillerato quisieran hacer pasar la política por el tamiz de la ética. Al verse obligados a establecer preclasificaciones sociales a través de las especializaciones, lo hacen, quieran o no. Pero en vez de entregarse en cuerpo y alma a esta tarea, dedican una parte considerable de su vida a restablecer el contacto con la comunidad «natural» y legítima de sus iguales. Es, sin duda, la razón que explica por qué tenemos alumnos tan «presentes-ausentes» en clase, tan amistosos y entrañables con sus semejantes en el recreo. Si bien las normas de la vida política adulta les dejan bastante fríos, las que regulan su vida común son muy vivaces, aunque poco visibles, porque se basan esencialmente en la evitación de conflictos. En efecto, se trata de no reproducir entre ellos lo que impone la escolaridad. Los «cobistas» se consideran, pues, traidores que adulan a los profesores mucho más de lo que requiere el simple aprobado. Se condena a los «empollones», que son además unos «atascados», ya que no saben obrar con moderación y dan la triste imagen de lo que se puede llegar a ser cuando se acepta integrarse en el sistema escolar.

El atuendo «unisexo» (vaqueros, jerseys, chaquetones), que no excluye otras formas de vestir muy heteróclitas —con la notable excepción de las ropas «burguesas», que son indicativas de una indebida intrusión de lo social—, las conversaciones triviales que se mantienen en los pasillos o en la cola del comedor y otras muchas componendas les permiten «saltarse a la torera» el dispositivo oficial. Se trata de estar presente, sin estarlo realmente; de oponerse, con un comportamiento amistoso y tolerante, a la diferenciación social, que empieza a socavar los cimientos de una comunidad hasta entonces indivisa.

Esta noción de «filia» puede ayudar a comprender cómo construyen los estudiantes de Bachillerato su universo social; no son, en absoluto, ajenos a los valores políticos, pero se niegan a comprometerse *a priori* con un sistema que podría llegar a capturarlos porque perciben mal sus contornos y posibles adversidades. De ahí, sus boicoteos y componendas.

Los asociados

El instituto es incapaz de dar cabida a toda la diversidad que constituye la riqueza del grupo de los iguales. En consecuencia, los estudiantes prefieren vivir su tiempo libre fuera de él; los cafés de la ciudad, las tiendas y las galerías comerciales suponen otros tantos nichos variados y cercanos que permiten resistir entre dos clases la atracción universal del instituto y de sus clasificaciones. Así pues, sólo rechazan la vida asociativa para poder reorganizarla fuera sobre la base de criterios más fiables.

Cuando los estudiantes desean hacerse con amigos más electivos que los del gran grupo de fuera de clase, entonces se organizan formando equipos, que constituyen otros tantos montajes significativos de su lógica política. En efecto, les permiten acceder a bienes no habituales (un coche para «ir de discotecas», una casa vacía para celebrar la Nochevieja, etc.) y nunca son círculos cerrados: «La cosa crece en un medio restringido de amiguetes, pero no deja de crecer en ningún momento», dice Bernardo. Si bien la selectividad que rige la admisión en tal o cual equipo parece ser bastante estricta, la integración en el equipo del que se trate garantiza, como contrapartida, una relación aligerada de la lógica del interés; por ejemplo, pueden llegar a dar vueltas y más vueltas con el único objeto de dejar a un amigo en su casa.

Una representación limitada

Según los estudiantes de Bachillerato, los adultos tienen la lamentable costumbre de seguir considerándolos simples alumnos, cuando de hecho son sus camaradas en los consejos del instituto. Parecen mostrarse en particular muy reacios a suprimir una parte del curso que imparten para permitirles que den cuenta de su mandato. Ahora bien, la escasa importancia de los delegados también proviene de su escasa representatividad. Al recelar de todo aquello que globaliza, los alumnos sólo se confiarán al delegado si es un amigo. David explica así esta reticencia: «Porque después, si el delegado le cuenta a otro lo que yo le he dicho, y si acabara por saberlo todo el mundo, no creo que nos gustara lo más mínimo». Dividido entre dos legitimidades, Fabián no sabe cómo desempeñar la función que le han encomendado: «Como delegado, no puedo permitirme el lujo de hacer el indio durante las 24 horas del día y luego presentarme en el consejo con chaqueta y corbata. Al final resulta penoso, porque intento que me acepten tanto los profesores como los alumnos, y es muy difícil dejar contento a todo el mundo».

¿Un movimiento de estudiantes de Bachillerato?

En ocasiones, sin embargo, los estudiantes de Bachillerato actúan «como» un movimiento político, lo cual no deja de sorprender a los observadores. En cualquier caso, en sus actuaciones, incluso a escala nacional, no consiguen federarse. Mal integrados en «coordinaciones» evanescentes, no expresan consignas claramente identificables y sólo proponen, en general, el mantenimiento del *statu quo*. Las importantes manifestaciones de 1990 fueron provocadas, al parecer, por los actos de violencia cometidos contra estudiantes de Bachillerato del extrarradio de París. Los estudiantes de provincias se unieron al movimiento por la sencilla razón de que el

ataque a un semejante justificaba plenamente las manifestaciones callejeras. Es lo que dejan perfectamente claro dos estudiantes, Miguel: «Nosotros tenemos aquí prácticamente todo lo que necesitamos. Yo me he manifestado por solidaridad; he seguido el movimiento, sin sentirme realmente comprometido con él; he desfilado por desfilarse»; y Elvira: «Nuestras razones eran más tímidas que en París, porque no teníamos las mismas reivindicaciones que ellos. Nos hemos manifestado sólo para estar a su lado, para apoyarlos en su movimiento».

Cuando la reivindicación tiene por objeto el estado de los locales, entonces parece precisarse más. Sin embargo, contrasta con las escasas denuncias del marco de vida que formulan los alumnos en las entrevistas. Se trata más probablemente de una manera de ocupar el espacio político en términos que sean accesibles a los adultos. ¿Para expresar qué? El miedo al futuro: «Les asusta la reválida», opina Marcelo, «están angustiados; por lo que se manifiestan en la calle pensando que así, por lo menos, hablarán de ellos». Resultan ser curiosas manifestaciones, que se inventan los lemas cuando ya están constituidas. «Al principio», dice Clara, «sólo éramos pequeños grupos, y luego la cosa empezó a crecer... ¿Por qué nos manifestábamos? La verdad es que más de una vez nos lo hemos preguntado. (...) Yo, personalmente, estaba contenta de demostrar que era capaz de hacer algo». Este tipo de demostraciones son, a fin de cuentas, de uso tanto interno como externo; se trata de demostrar que se existe en un mundo en el que la confrontación con lo real se sitúa cada vez más lejos. Por otra parte, en lugar de alegrarse de lo que podría considerarse una victoria suya, los estudiantes de Bachillerato, a pesar de que han obtenido créditos suplementarios y la ampliación de sus derechos dentro del instituto, declaran, en un 85 por 100 de los casos, que «nada ha cambiado en el instituto» (encuesta *Phosphore-CSA* de mayo de 1991); exactamente, como si el malestar de estos estudiantes fuera absolutamente intraducible en los términos de la política ordinaria; como si cada nueva reforma, cualquiera que fuera su contenido, sólo se entendiera como una negación suplementaria de su existencia. De hecho, los estudiantes de Bachillerato tienen una idea bastante confusa de aquello por lo que lucha el sistema educativo en el ámbito social. Están preocupados por su futuro, pero no por ello se plantean ninguna solución alternativa. Las mejoras que preconizan sólo pretenden mantener determinados equilibrios, no, en absoluto, modificar las reglas del juego. Así, por ejemplo, las dos primeras reivindicaciones que se formularon con el mismo porcentaje de respuestas (39 por 100) en la encuesta *Phosphore-CSA* de junio de 1992 se referían a la agrupación de todas las clases antes de las 14 horas y a la organización de instancias de apoyo para los alumnos con dificultades. Se trataba, por tanto, de separar todavía más claramente las obligaciones escolares de la vida privada y de prestar ayuda a los alumnos con problemas, pues el fracaso escolar obedece en ellos a causas principalmente individuales. Por el contrario, la idea más radical, según la cual debería ser posible «reducir las diferencias entre los bachilleratos buenos y malos», sólo obtuvo un 19 por 100 de los votos emitidos.

Más adelante

En lo que se refiere a lo que se ha convenido en llamar la vida política, con sus manifestaciones más espectaculares, a saber, las elecciones, los estudiantes de Bachi-

lterato mantienen posturas que no dejan traslucir ni la adhesión sin reservas ni el rechazo sistemático. No toman en serio los partidos, porque todos pretenden resolver la totalidad de los problemas y exigen una adhesión plena a sus programas. Ahora bien, la escasa adhesión a los partidos no debe entenderse como un rechazo de lo político, sino, por el contrario, como una manifestación de seriedad; como no tienen todavía suficiente competencia social, no están dispuestos a comprometerse a ciegas con opciones políticas que no serían auténticas. También en este caso prefieren esperar a ver qué pasa. Así lo explica Arturo: «El PS es el partido que está en el poder desde hace bastantes años. Yo pertenezco a esta generación, no he tenido ocasión de valorar la política de la derecha. Por el momento no dispongo de elementos de comparación». Así pues, la moratoria política parece expresar más la confianza en un posible universo de justicia que la falta de interés.

El antirracismo como último recurso

El rechazo de la política se percibe principalmente como un temor de captación por los extremismos debido a la inexistencia de criterios fiables de verificación. Los alumnos temen a los profesores que intentan inculcar sus opiniones partidistas. Y desconfían de los políticos, sobre todo cuando las tesis de éstos, independientemente de su color, se perciben como radicales. Así, F. Castro, J. M. Le Pen y G. Marchais sólo consiguieron el 9, el 11 y el 12 por 100, respectivamente, de los votos en una encuesta de *Phosphore-CSA* de enero de 1991. No existe ninguna causa política que parezca poder expresar las aspiraciones de los estudiantes de Bachillerato enemigas de la generalidad. Lo ideal para ellos sería tomar de cada partido lo mejor de lo que ofrece; lo cual no encaja, en absoluto, con la organización actual de la actividad política.

La vida dentro del instituto evita cuidadosamente toda conversación política susceptible de romper el grupo de los iguales. La oposición tradicional entre la derecha y la izquierda, que «divide Francia en dos» desde la época revolucionaria —incluso hasta finales de la década de los 80—, tiene sin duda algo que ver en ello. Annick Percheron señala (Percheron, 1978) que los jóvenes norteamericanos se identifican en un 75 por 100 con los partidos demócrata o republicano, pero que atribuyen tantas cualidades a uno como a otro. Una identificación semejante sería mucho más problemática en nuestra cultura, en la que la elección se realiza tradicionalmente contra el adversario.

El único valor político adulto compatible con el mundo de los estudiantes de Bachillerato es la tolerancia. Se explican, así, el éxito entre los jóvenes de personalidades como el padre Pierre o Nelson Mandela (quienes recibieron el 79 y el 76 por 100 de los votos, respectivamente, en la encuesta anteriormente mencionada) y el antirracismo claramente pregonado (el 80 por 100 de los estudiantes de Bachillerato dice ser antirracista frente al 16 por 100, que expresa que no lo es —encuesta *Phosphore-CSA*, enero de 1991—). En aquellos que luchan contra la exclusión en cualquiera de sus formas, sólo ven el eco de sus propias preocupaciones no segregacionistas. Pero si bien la tolerancia hace posible la coexistencia, no organiza, en cambio, ninguna «causa» y concede claramente mayor importancia a los derechos del hombre que a los del ciudadano.

CONCLUSIÓN

En un mundo en el que los propios adultos no hacen sino buscar sus referencias políticas, los estudiantes de Bachillerato han de enfrentarse con grandes incertidumbres. Se preguntan muy especialmente si sus padres, que tanto insisten en que prolonguen los estudios, les permitirán a la postre integrarse en una sociedad que les parece excesivamente cerrada, sobre todo en el mundo del empleo. Así pues, acceder a la política podría significar fundamentalmente, para ellos, reivindicar un reconocimiento que su estatuto de «menores de edad prolongados» hace cada vez más incierto.

Podría darse el caso entonces de que asistiéramos a una especie de proceso de doble traducción. Por una parte, los adultos, que ya no se ponen de acuerdo sobre lo que debe ser el bien común escolar, tienden a evitar el problema responsabilizando, por lo menos en los textos, a los jóvenes, que tienen el cometido de definir por sí mismos su propia trayectoria. Y por otra parte, los jóvenes, para manifestar sus dificultades de identificación, toman prestados los modos usuales de la vida política; es significativo el hecho de que sus manifestaciones utilicen la forma y, en ocasiones, las consignas de las de los trabajadores, pero sin inscribirse por ello en proyectos reivindicativos. La vida política de los estudiantes de Bachillerato nos parece que se sitúa más fundamentalmente en las «civilidades» de su vida ordinaria, en esa especie de socialidad aglutinadora en la que cabe recrear mundos que ellos consideran legítimos porque han sido verificados y están próximos a sus actores. Ellos no renuncian, por su parte, a la recomposición de una vida política, en el sentido ordinario del término, sino que se la plantean sólo después de haber hecho inventario; y mientras, el apoliticismo del momento garantiza la existencia de una ciudadanía que contará en el futuro con fundamentos más sólidos.

La escuela, como puede apreciarse, es incapaz de resolver por sí sola todos los problemas que generan las sociedades postindustriales, y que parecen darse con gran agudeza en el marco de la experiencia del instituto. Ello no es óbice, sin embargo, para que se tome conciencia del hecho de que los estudiantes de Bachillerato, en todos y cada uno de los establecimientos, no dejan de comparar, desde un punto de vista crítico, los diferentes aspectos del sistema. No se le puede exigir a un adolescente a quien se trata como si fuera un niño que se muestre responsable. Es preciso aprender a distinguir en él la persona y el alumno. Es también obligado reconocer modestamente que esta generación, con su negativa decidida a integrarse en el sistema escolar, no hace sino encargarse de su propia educación. Cabe esperar que sus reticencias, su actitud de reserva, sean tan sólo la expresión de un principio de autenticidad sobre el cual, entiende, construir su futuro. En consecuencia, resulta sin duda más urgente, aunque más difícil, escucharla que concederle la palabra.

BIBLIOGRAFÍA

Aristóteles. *Moral a Nicómaco*. Garnier-Flammarion, 1965.

Audigier, F. y Lagelée, G. *Éducation aux droits de l'homme*. INRP, Rapports de recherches, n.º 13, 1987.

—: *Éduquer aux droits de l'homme*. INRP, Rencontres pédagogiques, n.º 27, 1989.

- Ballion, R. *La bonne école*. Hatier, 1991.
- Boltanski, L. y Thévenot, L. *Les économies de la grandeur*. PUF, 1987.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. *La reproduction*. Minit, 1970.
- Boyer, R.; Bounoure, A. y Delclaux, M. *L'usage que les lycéens font de leur temps: Principes de différenciation*. Cuadernos «Jeunesses et Sociétés», n.º 12, 1989.
- : *Paroles de lycéens: Les études, les loisirs, l'avenir*. Éditions universitaires, INRP, 1991.
- Camilleri, C. y Tapia, C. *Les nouveaux jeunes*. Privat, 1983.
- Derouet, J.-L. *École et Justice*. Métailié, 1992.
- Dubet, F. *Les lycéens*. Seuil, 1991.
- Durkheim, E. *Éducation et sociologie*. Alcan, 1992.
- Isambert-Jamati, V. *Des droits de l'homme à la constitution de l'Europe. Le choix des professeurs chargés de l'éducation civique dans les collèges français d'aujourd'hui*. Universidad René Descartes-Paris V, CNRS, 1991.
- Mead, M. *Le fossé des générations*. Gonthier-Denoël, 1970.
- Muxel, A. Le moratoire politique des années de jeunesse, en *Âge et politique*. Economica, 1991.
- Palmonari, P. Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 18 (4), 1989.
- Percheron, A. *Les 10-16 ans et la politique*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1978.
- : La socialisation politique: Défense et illustration, en *Traité de science politique III*. PUF, 1985.
- : *Les jeunes et la politique ou la recherche d'un nouveau civisme*. Notes et études documentaires, n.º 4843, 1987.
- Prost, A. L'école et la famille dans une société en mutation, en *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Tomo IV. Nouvelle librairie de France, 1981.
- Rayou, P. *Seconde, modes d'emploi*. Hachette Éducation, 1992.

ANEXO

DEL DESINTERÉS TOTAL A LA MORATORIA

«—Si sois electores o si lo fuerais en las próximas elecciones regionales y cantonales, ¿votaréis, votaríais?

Isabel: Yo no soy electora, pero, en cualquier caso, no votaría. Porque la política, ¡vaya porquería! ¿Qué narices me puede importar, ya me dirá usted? Es una gilipollez.

—¿No te inspira confianza?

Isabel: No, no, en absoluto. Pero nada de nada.

—¿No te inspira confianza? ¿No ves el interés que pueda tener? ¿Ambas cosas u otras?

Isabel: ¡Las dos cosas y muchas más!

—En el supuesto de que no existiera la vida política, ¿cambiaría algo para ti?

Isabel: Todo sería exactamente igual.

Guillermo: En estas elecciones, yo no puedo votar. Pero me gustaría hacerlo, me interesa la política.

—¿Sabes por quién votarías?

Guillermo: No, no, no lo sé. Pero cuando tenga mi tarjeta de elector, seguro que psicológicamente yo...

—¿Te sentirás obligado a saber por quién tienes que votar?

Guillermo: Eso es. Ahora sólo hablo de ello un poco con mis padres, pero muy por encima, sin profundizar en absoluto.

—Pero, si tuvieras que hacerlo, ¿lo harías?

Guillermo: Sí, sí.

—¿Te incitan tus padres en este sentido?

Guillermo: No, en absoluto. Ellos son de los que dicen: "Bueno, si tenemos tiempo, iremos a votar; si no...".

—Isabel, ¿en tu casa sucede lo mismo?

Isabel: De todas maneras, no tengo edad para votar, así que...

—¿No te dicen que deberías mostrar más interés?

Isabel: No, eso no... Yo no me intereso, la verdad, pero escucho, escucho bastante. Y es así como acabo formándome una opinión...

¿Es precisamente porque escuchas que no votarías?

Isabel: ¡Exactamente!

—¿Pensas que los políticos están podridos?

Isabel: Sí, sí. Dicen cualquier cosa. De cara al público, prometen mucho, pero por detrás no hacen nada de nada.

—¿Tú crees que esto tendría arreglo?

Isabel: ¡No, creo, desde luego, que no!

Guillermo: Yo creo que hay ahí mucha hipocresía, pero pienso que debo decidirme en algún sentido. Además, si veo al final que no hay ningún político que me guste realmente, pues entonces votaré en blanco. Pero votaré.

—¿Por qué?

Guillermo: Porque es un derecho. Ha habido hombres que han luchado por conseguirlo. Ahora que yo lo tengo, no voy a tirarlo por la ventana...»

Isabel y Guillermo representan dos tipos de actitudes posibles frente al mundo político. En el caso de Isabel, el desinterés es total, indeclinable; no tiene nada en común con él. Y no es porque no haya intentado entrar en ese mundo, sino todo lo contrario, pues dice que ha descubierto por sí misma la insoportable duplicidad de los políticos. Así pues, no hará concesiones, no contemporizará con ningún matiz.

En el caso de Guillermo, el interés por la «cosa política» no ha desaparecido. Ahora bien, desde su situación protegida de menor de edad, sólo quiere prestar atención a la significación jurídica de la implicación política; es ella la que une a los hombres entre sí, es la posibilidad por la que tan alto precio pagaron sus antepasados de afirmarse como personas. La percibe, pues, más como un reconocimiento, por la tarjeta de elector, del adulto que, todavía no es, que como un compromiso con proyectos concretos; lo esencial de votar radica más en la posibilidad de hacerlo que en la opción por la que se vota. Es posible, por tanto, concederse el lujo de explorar el universo político para así, cuando llegue el momento, poder dar un contenido a la participación.

Es de destacar el hecho de que las presiones de los padres parecen casi inexistentes en materia de orientaciones políticas; se limitan, como mucho, a poner en guardia a sus hijos contra todo aquello que sea susceptible de perjudicar sus estudios (único punto, éste, en el que no parecen querer transigir las familias). También cabría suponer que el mundo de los jóvenes y el universo político de los adultos no tienen muchas probabilidades de cruzarse; cuando los jóvenes se adentran en el segundo, lo hacen más por la forma que por el contenido; cuando los jóvenes toman partido por una causa, prefieren trabajar por ella siguiendo una estrategia de «pasos cortos», ajena a la lógica de los partidos políticos.

GRANDES CAUSAS, PASOS CORTOS

«—¿Os movilizaríais por causas humanitarias?»

Silvia: Quizá sí, si se tratara de problemas del Tercer Mundo o cosas así. Eso es importante, porque nosotros, al fin y al cabo, vivimos en un país bastante rico, y los pobres franceses no son ni remotamente tan pobres como ellos. Muchísima gente se queja, desde luego, pero no son realmente dignos de compasión cuando se comparan con otros.

Elena: Yo creo que lo haría sobre todo contra los norteamericanos. Me ha indignado que intervinieran en Kuwait para defender los derechos humanos y, luego, en Yugoslavia no hicieran absolutamente nada. Tampoco hacen nada en la ONU, pero nada de nada, es escandaloso. Bueno, sí, algo hacen, pero muy poco, aunque ni comparación con lo de Kuwait. Ya se ha visto eso antes. Todo el mundo está de acuerdo en que es horrible. Pero en Francia tampoco nadie hace nada, y además no tendrían nada que hacer. Kouchner (el Ministro de Acción Humanitaria) es el único que hace cosas realmente estupendas.

Clara: ¡Ah, Kouchner! ¡Es, sin duda, de lo mejorcito que tenemos!

Elena: Sin duda ninguna. A mí me cae pero que muy bien.

Clara: Es impecable. Además, ha comprendido perfectamente cómo hay que tratar a los medios de comunicación. Y eso es exactamente lo que hay que hacer, porque está luchando por una causa justa. Yo, cuando gane dinero, daré para obras humanitarias. Además, mi madre ya lo hace ahora, así que... Es madrina de una niña india. El otro día fue muy emocionante; recibimos una carta, la primera que nos escribía, porque

por fin ha aprendido a escribir; y eso es lo que importa, los pasitos adelante. Nuestra generación es mucho más sensible a los pequeños progresos que hace cada uno que al hecho de dar dinero, así, por las buenas, a la UNICEF, porque luego además no se ven demasiado los resultados.

Elena: A mí me da un poco de miedo, porque cuando doy algo de dinero, nunca sé muy bien adónde va a parar. Lo que de verdad me gustaría es hacer algo práctico. Pero me doy cuenta enseguida de que soy muy pequeña, que vivo en un mundo muy grande y que no puedo hacer gran cosa, ni siquiera dando dinero. Más adelante me gustaría estudiar alguna carrera social, porque me encanta ayudar a los demás».

El rechazo de la política no expresa falta de interés por este tipo de actividad comprometida, sino decepción; los sistemas políticos nacionales o internacionales no parecen estar a la altura de las misiones que deberían desempeñar. El debate político francofrancés parece bastante limitado: Ya nadie es sensible al desamparo que aflige a los que son más «pequeños» que uno mismo. La acción internacional depende, en excesiva medida, de los cálculos de las grandes potencias, que practican un cinismo permanente y aplican la ley del embudo.

Estas denuncias enérgicas, que se originan sin duda en las que los adultos formulan habitualmente contra los sistemas políticos, no por ello conducen a un abandono de los principios de justicia. Es entonces cuando tiene cabida la opción humanitaria, porque parece armonizarse con los criterios de juicio de los jóvenes; expresa compasión por todo aquello que se ve amenazado y se presta a un análisis permanente, pues cada cual puede verificar en cualquier momento en qué se han convertido sus propias «inversiones». En estas condiciones, incluso los medios de comunicación, tan criticados por lo demás, pueden llegar a convertirse en auxiliares del bien.

Silvia, Elena y Clara expresan con sus palabras un sentimiento, ampliamente compartido por sus compañeros, de desconfianza hacia una clase política que se autonomiza respecto a los agentes sociales. Las colaboraciones desinteresadas gozan de su estima, porque les parece que ofrecen igualdad allí donde la competencia social destruye los equilibrios. ¿Y entonces, por qué no en una institución oficial? Porque si llegara a perderse el control de las operaciones, podría suceder que algunos pequeños, con la mejor intención del mundo y en defensa propia, acabaran aplastando a otros pequeños. Lo ideal sería, como apuntaba Elena, poder contribuir desde la propia profesión a la consolidación cotidiana del vínculo social; en lugar de hacer de la política una profesión, a ella le parece más justo y eficaz hacer que la política se meta en su profesión.

EL COMUNISMO O EL AMOR

«—¿Hay grupos políticos en el instituto?

Sara: Hay comunistas.

—¿Oyes hablar de ellos o bien los ves?

Cecilia: Conozco algunos que reparten octavillas.

—¿Se sabe que existen porque reparten octavillas?

Cecilia: Sí, hablan de ello. Bueno, quieren convencer.

—Personalmente, ¿eso te molesta?

Cecilia: Bueno..., no. El año pasado, una chica casi me asaltó para hablarme del comunismo. No me parece normal, sobre todo tratándose de alumnos de quinto.

Sara: Sorprende que sean militantes a esa edad. Seguro que viene de los padres.

—¿Tú piensas que es demasiado pronto?

Sara: Sí, no se tienen ideas muy claras a esa edad. Me da la impresión que es algo que les han impuesto, y que responden sin tener ninguna opinión concreta sobre ello, que en ellos se ha convertido en una costumbre hablar así. Pienso que no es normal intentar convencer a la gente. Si yo creyera en algo, actuaría por propia iniciativa. En el instituto, eso me parece, no sé, como hacer la carrera... No me gusta demasiado.

Antonia: A mí me sorprende siempre esa especie de agresividad de la que se ha hablado antes, esa violencia... No por ser agresivos necesitan menos amor que los demás, y yo creo que el comunismo es una idea que se basa en un principio inicialmente generoso: igualdad para todo el mundo, nada de ricos, nada de pobres... Es una utopía, claro, pero quizá sea la expresión de esa necesidad de amor cada vez más fuerte.

—En los comunistas del instituto, ¿tú ves más una demanda de amor que una ideología?

Antonia: No, se trata a fin de cuentas de una política; ellos creen en esa idea, pero a mí me molesta un poco. Las octavillas, en cambio, no me molestan en absoluto. Pero cuando nos abordan en plena calle, y nos hablan, a mí me corta un poco, porque sí, el comunismo es una idea generosa, pero a mí no me gusta que quieran imponérmela de ese modo; es una falta de tolerancia».

Como casi todas las demás entrevistas, ésta no deja traslucir ni indiferencia ni hostilidad respecto a las utopías políticas. Como las demás, establece claramente la importancia que dan los jóvenes a la posibilidad de conservar cierta «reserva» en las interacciones sociales. Así, por ejemplo, el comunismo no es criticable en sí mismo, sino tan sólo cuando se convierte en una ideología específica, porque se presta entonces a acciones de proselitismo. Lo escandaloso no es tanto la idea en la que se basa cuanto el hecho de que se impone (o lo imponen) a todavía niños que no son capaces de evaluar por sí mismos ni el contenido ni las consecuencias.

Esta actitud es característica de la «moratoria política» de la que cada vez parecen ser más partidarios los jóvenes, privados como están, por su prolongada situación escolar, de la referencia de los marcadores sociales tradicionales. El deseo de autenticidad, que su situación no deja de agudizar todavía más, exige que los compromisos sólo salgan de uno mismo, o en caso extremo, con la ayuda del otro, pero sin que la sugestión se convierta en captación; se aceptan las octavillas, porque son un soporte de análisis, pero no se acepta la persona del otro cuando es emocionalmente demasiado contagiosa. A mayor abundamiento, si los intentos de captación tienen lugar en la calle, surgirá un riesgo suplementario: el de integrar en la realidad social opciones políticas tomadas a la ligera, sin haberlas madurado suficientemente.

¿Puede hablarse entonces de apoliticismo? Sí, desde luego, si se entiende por ello el rechazo de las cristalizaciones institucionales de los ideales. No, si se considera el carácter regulador de las utopías, que debe apartar de la rutina y, por ende, de la desviación de los principios. Ocurre todo como si la radicalización hasta cierto punto de la infancia, exacerbada por la situación de latencia social, pusiera en tensión a las personas y los sistemas, no renunciando a que la ética pierda su estatuto de garante de la política.

El primer cuadro, que recoge, clasificados, diversos tipos de acciones sociales o políticas que son importantes para los estudiantes de Bachillerato, pone de manifiesto una ruptura muy clara. El mayor número de votos se da a aquello que sólo empeña la responsabilidad de una persona: la posibilidad de desplazarse, de vivir donde uno quiera, o bien de expresar libremente su opinión, su parecer. Pero en cuanto la acción se institucionaliza (el Gobierno, la empresa, la religión, el sindicato o la asociación), se percibe ya como mucho menos deseable. El grado de importancia es inversamente proporcional al grado de adhesión; así, por ejemplo, es más importante poder desplazarse que expresar una opinión, sin duda porque este último acto compromete más respecto a otros. La posibilidad de crear una empresa es, asimismo, más compatible con la idea que uno se forma de la libertad personal que la adhesión a un sindicato, que se rige por normas y valores limitadores de la libertad individual, aun en el caso de que se haya elegido voluntariamente.

El segundo cuadro no arroja diferencias tan grandes en materia de preguntas relacionadas con instituciones, sin duda porque no pide que se construya un universo político, sino más bien que se diga qué es lo que no se desearía; para los estudiantes de Bachillerato, resulta más sencillo y habitual expresarse en términos críticos acerca de las instituciones que prefigurar el futuro. De nuevo, lo más insoportable es aquello que limita desde fuera la libertad de las personas (condenar sin escuchar, utilizar la fuerza para obligar a hablar, impedir vivir donde uno quiere, violar la vida privada con escuchas telefónicas). Los derechos políticos (elecciones, huelgas) también están muy bien situados; lo cual contradice los resultados del cuadro anterior, salvo si se considera que es importante respetar los derechos adquiridos cuando lo cierto es que no parece haber una clara intención de crear otros.

Se entiende que no sería aceptable suprimir un programa de televisión por razones políticas; lo cual no resulta sorprendente si se consideran a un tiempo la importancia que se concede al respeto de la libertad de expresión de las opiniones y el escaso crédito del que gozan los partidos entre los estudiantes. Tiene interés destacar que esto se considera, sin embargo, un poco menos grave que las escuchas telefónicas, que afectan a los particulares. Los votos disminuyen, en efecto, cuando se trata de temas que afectan a grupos particulares y no ya a personas (manifestantes, otro país, los extranjeros). La mayoría absolutamente relativa de oposición a la pena de muerte resulta bastante sorprendente, puesto que cabe considerar que es un atentado contra la persona. ¿Se trata, acaso, de una permeabilidad a las posiciones de los adultos en un país donde la idea de restablecer este castigo cuenta todavía con muchos adeptos? ¿O se trata más bien de un problema que se aleja de las preocupaciones ordinarias en las que arraigan las convicciones? ¿O es, finalmente, porque la pena, incluso la capital, no se opone al principio según el cual una persona no puede ser condenada sin juicio; principio, éste, que ocupa el primer lugar de los supuestos absolutamente inaceptables?

Encuesta realizada para *Phosphore* por CSA, del 7 al 11 de enero de 1991, con una muestra nacional de 807 estudiantes de Bachillerato.

CUADRO 1

Para usted, de entre las cosas que se citan a continuación, ¿cuáles son las más importantes?

	Total general (%)	Enseñanza general (%)	Enseñanza técnica (%)	Escuela de Formación Profesional
Poder desplazarse, vivir donde uno quiera	84	84	87	83
Poder votar y elegir el Gobierno	28	28	35	24
Poder expresar libremente el parecer, la opinión	79	81	76	76
Poder crear una empresa cuando se quiera	28	29	25	37
Poder practicar la propia religión, cuando se tiene alguna	27	29	26	22
Poder afiliarse a cualquier sindicato o asociación	10	7	11	15

Total superior a 100 por mor de las respuestas múltiples.

Los chicos parecen conceder mayor valor que las chicas a los siguientes aspectos: la libertad sindical (13 por 100 frente a 7 por 100), el derecho a votar (32 por 100 frente a 26 por 100) y la posibilidad de crear una empresa (33 por 100 frente a 24 por 100). Las chicas conceden mayor importancia que los chicos a las libertades de expresión (82 por 100 frente a 76 por 100) y de religión (32 por 100 frente a 20 por 100).

CUADRO 2

Para un gobierno, ¿es aceptable hacer las cosas que se citan a continuación sólo en algunos casos o nunca?

	En algunos casos (%)	Nunca (%)	No sabe, no contesta (%)
Suprimir el derecho a manifestarse	25	74	1
Utilizar la fuerza para obligar a hablar a alguien ..	9	90	1
Condenar a alguien a muerte	46	50	4
Escuchar las conversaciones telefónicas de la gente	16	83	1
Suprimir las elecciones	14	83	3
Declarar la guerra a otro país	33	62	5
Expulsar a los extranjeros	39	56	5
Encarcelar a alguien sin juicio previo	5	94	1
Suprimir un programa de televisión porque se dedica a criticar violentamente al Gobierno	17	80	3
Impedir que la gente viva donde quiera	9	90	1
Suprimir el derecho a declararse en huelga	14	83	3

La pena de muerte es el ítem que arroja mayor división de opiniones entre los estudiantes de Bachillerato. Los mayores son algo más reacios a ella (entre los de 15 años, un 46 por 100 responde «nunca»; entre los de 18 años, el porcentaje asciende a un 53 por 100). Aparece una hostilidad más clara contra la guerra entre las chicas (el 69 por 100 de chicas responde «nunca» frente al 53 por 100 de los chicos) y los estudiantes de letras (el 69 por 100 de los estudiantes del Bachillerato A responde «nunca» frente al 55 por 100 de los de los Bachilleratos C, D y S).