

E S T U D I O S

RESPONSABILIDAD Y CONCIENCIA PROFESIONAL DE LOS ENSEÑANTES

PATRICE RANJARD (*)

No podemos dejar de lado un problema delicado: el de la responsabilidad y conciencia profesional. Estas dos nociones están ligadas entre sí y ligadas a las garantías del estatuto del funcionario por un juego de deslizamientos conceptuales e ideológicos que vamos a tratar de aclarar.

UNA VIRTUD IDEOLOGICA

No podría acometer aquí un estudio en profundidad de la noción de responsabilidad y, por lo tanto, adoptaré un punto de vista subjetivo, aunque teórico y general.

En mi vida profesional me siento responsable: antes de actuar sopeso las consecuencias previsibles del acto previsto y, si me parece que puedo asumirlas, procedo... Si más tarde surgen consecuencias que no había previsto, pero que resultan de aquel acto, me obligo a asumirlas también. Tal es mi sentido de la responsabilidad.

Ahora bien, advierto que en las organizaciones en general, y en la administración en particular, la palabra recibe un uso diferente. Se habla de responsabilidad en plural, de «puesto de responsabilidad», y se dice: «tiene grandes responsabilidades», se me invita a «aceptar las responsabilidades»... Entonces percibo que aceptarlas consiste en admitir que haya personas sometidas a mis órdenes.

Se dice «bajo mi responsabilidad». Dentro de las organizaciones, ser «responsable» es ser jefe. «Un responsable» es un jefe. Me resisto a relacionar este uso con mi sentido de la responsabilidad personal, porque me siento responsable de *mis* actos, pero ¿cómo puedo ser responsable de los actos de los demás? Puedo entenderlo si se trata de niños demasiado pequeños como para preveer las consecuencias de sus actos, pero dentro de una organización no se trata de eso. La única relación que encuentro es que «el responsable» deberá asumir las consecuencias de los actos realizados «bajo su responsabilidad», es decir, los actos de sus subordina-

(*) Institut National de Recherche Pédagogique, París.

dos. Si las consecuencias son positivas, se progresará; si son negativas, surgirán problemas y, si son realmente graves, se puede llegar incluso a perder el empleo.

Dada esta situación el responsable puede asustarse de las posibles consecuencias. Entonces deseará controlar estrechamente todos los actos del personal; trabajar con él «¿para él?», se convertirá en un suplicio para los subordinados, quienes no lo harán bien; las consecuencias de sus actos no serán negativas, pero tampoco buenas. Este «responsable» es un «mal» jefe y no progresará.

Por el contrario, puede tener confianza en sus subordinados y darles amplia autonomía, «delegar en ellos» o «confiar responsabilidades»; será un «buen jefe». Pero al hacerlo corre un *riesgo*, lo cual es muy distinto de la responsabilidad. El riesgo de tener que responder por un acto que no cometió ni ordenó ni siquiera pudo prever.

De hecho, pues, lo que se le transfiere con el nombre de «responsabilidades» (en plural) es otra cosa; es el goce del poder de mando que va con su puesto. y este goce el responsable lo paga con riesgo. De vez en cuando, después de alguna catástrofe, un directivo que había hecho su trabajo normalmente tienen que soportar grandes molestias porque uno de sus subordinados algún día cometió un disparate. Es el precio del poder de mando.

Tomemos nota, desde ya, que este es un riesgo que los profesores no corren: no tienen que asumir las consecuencias si sus alumnos trabajan mal. Hablando con propiedad, no son jefes.

Cuando el jefe «confía responsabilidad a un subordinado» le dice: «usted será responsable ante mí». Ser responsable ante el jefe me parece algo muy distinto de lo que entiendo por responsabilidad en mi vida personal, ya que el subordinado no asumirá —bien lo sabe— las consecuencias de sus actos. Si realiza un trabajo excelente, será su jefe y no él quien lo irá a presentar en el próximo congreso internacional. Y si ofrece conclusiones que más tarde conduzcan a un accidente, será su jefe quien deba responder.

Para el subordinado, las únicas consecuencias que deberá asumir con seguridad se dan en la relación con su jefe: si ha trabajado bien, será felicitado y si ha trabajado mal, será reprendido. Eso no tiene nada que ver con la responsabilidad. Nos situamos, pues, en el universo de la Autoridad, fundada en el amor y en la privación del amor (1). Para el subordinado, se trata de culpabilidad, y no de responsabilidad. No está tan lejos del niño irresponsable al que me he referido antes. Si está «bajo la responsabilidad» de otro, está en la *posición* de un niño irresponsable, es decir, se le considera incapaz de prever y de asumir por sí mismo las consecuencias de sus actos.

No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de

(1) En cuanto se trata del Fenómeno Autoridad y de «descondicionamiento» a la autoridad, se refiere aquí a las obras de Gérard Mendal casi todas traducidas al castellano. Véase particularmente *Pour décoloniser l'enfant*, París, Payot 1971.

lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder.

De ahí que la responsabilidad sea lo que motive la realización de un buen trabajo. Para dar un ejemplo «puro», hay que recurrir al trabajo noble: el trabajo manual del artesano que transforma los materiales brutos en objetos útiles al hombre: madera, hierro, piedra o piel en muebles, herramientas, vivienda, vestidos, etc. En nuestra sociedad, el placer que produce este tipo de trabajo, placer tan antiguo como la humanidad, ya sólo lo experimentan quienes hacen bricolage los fines de semana y algunos privilegiados que logran vivir de la fontanería o carpintería. Entonces el *homo faber* sólo responde de su trabajo ante sí mismo o sus clientes.

Ante sí mismo o, más exactamente, ante aquella parte de sí mismo que es la imagen interiorizada del padre (natural o espiritual) de quien aprendió el oficio. Si el artesano trabaja bien, se proporciona un placer a sí mismo. Mediante un proceso psíquico inconsciente, ha hecho suyos los requerimientos de un «buen trabajo» de quienes le ayudaron a formarse. Y «responde» de su trabajo ante quien se ha convertido en parte de sí mismo, pero no lo era originalmente. Se trata de una responsabilidad «inactual» que surge del fenómeno autoridad y del sentimiento de culpabilidad.

Si nos conformásemos con un análisis puramente psicológico del concepto de conciencia profesional, podríamos decir que la conciencia profesional no es más que eso: el sentimiento de culpa que sentirá la persona ante sí misma si trabaja «mal».

En el caso del artesano, su responsabilidad *actual* ante los clientes facilita la interiorización de las exigencias del «buen» trabajo. Si trabaja mal, pierde sus clientes. Está obligado a responder por su mal trabajo. Es realmente responsable.

Hay que distinguir, pues, dos niveles: un proceso psíquico individual de interiorización de unas exigencias de «buen» trabajo y el nivel social de las consecuencias actuales de los actos realizados.

Uno y otro son independientes entre sí. Si un arquitecto amante de su profesión sólo propone hacer edificios de muy buena calidad, se arriesga a perder clientes por ser «demasiado caro». Para ganarse la vida, deberá renunciar a satisfacer su exigencia interior de «buen» trabajo y soportar esa satisfacción, cuyo verdadero nombre es «sentimiento de culpa». Pero seguirá siendo responsable de su trabajo: una vez aceptadas las reglas del mercado, deberá soportar las consecuencias de la calidad de su trabajo sobre su nivel de vida.

A la inversa, si un empresario no experimenta ninguna culpabilidad por hacer que sus obreros fabriquen productos de mala calidad, también puede, gracias a los acuerdos entre empresas, a la desinformación de los consumidores y a la publicidad, entre empresas, continuar vendiendo sus productos sin sufrir las consecuencias de su mal trabajo. Ciertos casos de productos peligrosos investigados por las asociaciones de consumidores han demostrado la energía que es capaz de liberar una empresa para *no responder* de sus actos.

Siendo inasequible a la observación directa el nivel del proceso psíquico, sólo debe considerarse el segundo: el «social»; ¿está o no la persona en situación de asumir por sí misma las consecuencias de sus actos profesionales? Si la respuesta es afirmativa, es responsable y sus procesos psíquicos carecen de importancia. Al cliente poco le importa que el artesano trabaje bien para conservar sus clientes o para experimentar un placer.

El ejemplo del arquitecto muestra, además, que el primer nivel puede ser dejado de lado. La interiorización de un requerimiento de «buen» trabajo es un fenómeno puramente individual, sin significación social, sobre el cual no es necesario hablar. Sólo cuenta el resultado, puesto que la persona es responsable, es decir, asume las consecuencias de sus actos.

De no ser así, todo será diferente. Entonces, lo único que puede sostener el esfuerzo de la persona por trabajar «bien» es el primer nivel (la exigencia interiorizada). Si esta exigencia no se ve reforzada por la experiencia actual del segundo nivel (asunción de las consecuencias de los propios actos), pierde fuerza con el tiempo (es un proceso de descondicionamiento). Por otra parte, la mayoría de las tareas profesionales no producen hoy en día ningún placer a quienes las realizan: hacerlas bien o mal no produce grandes diferencias por lo que al placer respecta. De manera que, si se ha interiorizado una exigencia de «buen» trabajo (lo que no es seguro), no hay gran motivo para mantener dicha exigencia.

Entonces, ¿qué puede estimular a un subordinado, carente de poder sobre su trabajo, más o menos fragmentario, a trabajar «bien»? Sólo su relación *actual* con el jefe. Es decir, el fenómeno autoridad y no la responsabilidad. Pero he aquí un riesgo importante para las organizaciones: quien no es visto no es cogido. Si el jefe controla todo y vigila de cerca al personal, el subordinado que trabaje mal será visto, cogido y sancionado (para mantener los reflejos de obediencia a los «mayores» y los de sus colegas). Pero... ¡quien no es visto, no es cogido!

Con todo, no se puede vigilar continuamente a todo el mundo. Y es ahí donde entra en juego la noción *psicosocial* de «conciencia profesional». De lo que no era más que un proceso psíquico de constitución de la personalidad (la interiorización de una exigencia) se va a hacer una cualidad profesional del buen empleado; a lo que no era más que una vivencia personal incommunicable se le va a dar un alcance social, convirtiéndola en una *virtud*: la «conciencia profesional». Una virtud especial para subordinados irresponsables.

Hacer una virtud del condicionamiento a la autoridad es valorizarlo, darle un sentido positivo y, al mismo tiempo, devolver al «sujeto» su dignidad. Es transformarlo nuevamente (en apariencia, sólo de palabra) de mano de obra en sujeto libre que actúa según su conciencia. No se vacila en decir que un sujeto es «responsable». Al aislar al sector profesional del campo global de la autoridad, se le puede proteger parcialmente de un posible descondicionamiento.

Pero es un arma de doble filo, ya que, si bien permite al empleado obtener un buen trabajo sin necesidad de control, permite al asalariado ocultar el mal trabajo o el trabajo mínimo: esgrimirá su conciencia profesional como defensa. Al haberla convertido en una virtud, la mera sospecha de que carece de ella será conside-

rada un insulto. No se puede acusar a nadie sin prueba. E incluso si se tienen pruebas, aún hay que elegir entre callarse o llevar la acusación insultante hasta las últimas consecuencias. La empresa privada despidió casi sin vacilar, pero la pública es diferente.

Un profesor puede haber interiorizado una exigencia de «buen» trabajo. Pero contrariamente al artesano, no tiene clientes: si trabaja mal, no tendrá menos alumnos ni verá que su sueldo se reduce. Las garantías del estatuto del funcionario no favorecen demasiado el mantenimiento de una exigencia interior de «buen» trabajo, sobre todo en un período histórico de descondicionamiento con respecto a la autoridad. Es normal que esta exigencia interior se debilite. La virtud pública e inatacable, llamada «conciencia profesional», sirve entonces para ocultar el decaimiento de la exigencia interior.

Un buen ejemplo puede encontrarse en un tema tabú de la «Educación nacional» el absentismo de los profesores.

Estos, como cualquier persona, pueden caer enfermos. Como todos los asalariados, sólo están obligados a presentar un certificado médico a partir del tercer día de ausencia. Al igual que en otras profesiones, hay quienes nunca enferman ni faltan. Pero también hay quienes, con mayor o menor frecuencia, sufren breves indisposiciones que no requieren certificado médico.

He aquí un caso real. Para una reunión del consejo de dirección de un *collège* [centro de enseñanza secundaria de primera etapa] en el que se va a hacer un balance del año escolar, el director ha preparado un cuadro que presenta a la vez el número de profesores ausentes, el número de ausencias en cada caso (sin dar nombres) y uno de los tres motivos siguientes: enfermedad, formación, varios. De cincuenta y cinco profesores, diez no habían faltado nunca, siete habían estado enfermos (con certificado), treinta y ocho habían tenido una o más ausencias de corta duración sin certificados médicos y aparecían en «varios». En total trescientas ocho jornadas/profesores no sustituidos, apareciendo ochenta y una dentro de «varios».

En lugar de destacar que ochenta y una jornada sin justificación, de un total de trescientas ocho para cincuenta y cinco profesores, es bastante poco, los profesores protestaron y reclamaron su «derecho de enfermedad» (sic.). En última instancia pueden aceptar «ya que es obligación administrativa» que se de el número total de días que han faltado para hacer ver que se necesita crear más puestos (i), pero no pueden tolerar que se saquen a la luz sus ausencias por motivo «varios». Tanto más cuanto que saben a que se deben muchas de esas ausencias; saben que muchos de ellos aprovechan hasta el último «derecho» a cualquier clase de ausencia; saben que el director sabe; y sospechan que los padres saben también (por lo menos en algunos casos de entierros frecuentes o repetidas averías del coche).

¿Por qué este comportamiento defensivo? ¿Imaginan que la Administración va a enviarles un médico de control a la segunda mañana de ausencia? Ciertamente no, pues sería un escándalo, casi sería ir contra el estatuto de la función pública. Nadie las acusa explícitamente, y la reacción mejor sería no decir nada, como si fuese *evidente* que la rúbrica de «varios» sólo se refiere a ausencias justificadas.

das. Pero bien se lo sospechan: con «varios», el director del centro da a entender que al menos cierto número de estas ausencias son injustificables. Por poco les acusa de falta de conciencia profesional. Acusación que hay que evitar a toda costa puesto que tiene fundamento. De ahí las protestas reivindicando «el derecho a la enfermedad».

Ciertos profesores del *collège* citado tenían un sentimiento de culpabilidad latente en materia de ausencias, como lo atestigua el siguiente incidente; un día, un profesor irrumpió, furioso, en el despacho del director:

«¿Qué hacen todos esos alumnos en el patio? El ruido es insoportable».

—Tienen tres horas de clase, respondió el director, con un recreo en la mitad. Los encargados de los externos no pueden vigilar el patio porque las permanencias están completas: hay tres profesores ausentes.

—¡Eso!, vociferó el profesor. ¡Encima es culpa *nuestra!*

El director no había dicho eso, ni siquiera lo había insinuado. La acusación partió del profesor, expresando con ello una culpa latente, pero fue «proyectada» sobre el director: el profesor tenía la impresión de que la acusación procedía del director (reacción de «perseguido»).

Veamos lo que ocurre en otro centro: en un liceo. El director ha contado simplemente las horas de clase no cubiertas (ausencias sin sustitución) y proyecta darles un tratamiento estadístico. Los profesores se oponen: «es una caza de brujas». Idea típica del sentimiento de persecución y expresión transparente de culpabilidad hecha no consciente por la proyección. En realidad, lo que temen es que parezca que hay más «enfermedades» en ciertas disciplinas que en otras. Puede ser que teman también (aunque de eso no se habla, ni siquiera en privado) que aparezcan diferencias de salud entre auxiliares y titulares. Se adivina en que sentido. En todo caso, no existe el grupo de «varios». Nadia osaría decir algo que permitiera suponer que una ausencia de uno o dos días pudiera deberse a otra cosa que a una enfermedad auténtica. Y ninguno se atrevería a pronunciar la palabra absentismo por temor a verse arrojado fuera a golpes de conciencia profesional.

Como virtud pública, la conciencia profesional permite también respetar obligaciones y derechos/proprios al «pie de la letra». Una clase de un «collège» debe ir una tarde al teatro, cuando su profesor de francés no tiene clase. Por tanto, se niega a ir con ella. El director le propone «devolverle» dos horas de clase con ese mismo grupo: dos veces una hora a cambio de esa tarde. El profesor mantiene su negativa: quiere una tarde a cambio de una tarde. Según él, es posible quitándole dos horas de clase a otro grupo. Los alumnos, pues, fueron al teatro sin su profesor de francés.

Pero no le vayan a hablar de conciencia profesional: para él, no tiene nada que ver con esto. Su preocupación es impedir que el director, la administración, etc., se «aprovechen de él» (persecución). Su conciencia profesional está intacta.

El caso muestra además cuán importante les parece a los profesores su «tiem-

po escogido» (2), y cuanto lo viven como un tiempo «libre» y no como un tiempo «de trabajo». Este profesor no tiene en realidad ningún «derecho» a la tarde, pues es parte de su tiempo «de trabajo». Tiene derecho, según los estatutos, a no dar más de dieciocho horas de *clase* por semana. Pero acompañar a los alumnos al teatro no es dar clase, no exige una preparación. No se le pide que trabaje dos horas más, sino que, dentro de sus horas de trabajo «fuera de clase», pase dos horas en el teatro con sus alumnos. Es muy libre de poner un ejercicio menos, equivalente a dos horas de corrección, para no exceder sus... digamos cuarenta y cinco horas (véase capítulo 5). Pero estén tranquilos: está muy lejos incluso de las treinta y cinco horas... «le pauvre homme!» (3).

La noción de la conciencia profesional es una especie de «goma de mascar», tan elástica y dúctil que puede hacerse con ella lo que se quiere: cede a la menor presión. Uno cree tener algo y... ¡pffff! desaparece. Pero se nos tapona la cerradura con tremenda eficacia.

Los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión: por tanto no tienen ninguna responsabilidad.

Hay que distinguir entre irresponsable y no. Se puede ser «no responsable» de un acto determinado, pero se es irresponsable en todo un campo de actividad. Si se me pide que asuma las consecuencias de un acto en el que no he participado, puedo negarme a ello diciendo que no soy responsable de ese acto. Irresponsable significa que, en todo un campo de actividad, uno no tiene que asumir las consecuencias de sus actos. En general, se quiera o no, uno es responsable en su vida privada, pero se puede muy bien ser irresponsable en la vida profesional.

Los profesores están en esta situación: no tienen que asumir las consecuencias de sus actos profesionales, ni individuales ni colectivamente. En lo individual, hemos visto anteriormente (en particular, en el capítulo 6, del libro del que se extrae este estudio, en el tema de las calificaciones) muchos ejemplos de actos de los profesores más o menos perjudiciales para los alumnos y de los cuales es evidente que no tienen que responder. En lo colectivo, para que fuesen responsables sería necesario que tuviesen poder dentro de su profesión, que tuviesen la posibilidad de *no hacer* lo que hacen o hacerlo de otra manera, a fin de que sus actos fueran libres y deliberados, el resultado de una elección y de una decisión. Pero ese no es el caso: no tienen ningún poder.

¿Pueden influir sobre los objetivos? No. Los objetivos no están fijados en ninguna parte y no se les pide su opinión. Si la tienen, no tienen donde manifestarla.

¿Pueden investigar y probar métodos para que los alumnos aprendan mejor? No. La organización del horario escolar, con la ayuda de la arquitectura y el mobiliario, sólo puede emplearse en clases; la semana escolar sólo permite poner «deberes» que el alumno pueda hacer en el tiempo de prueba de examen. El año es

(2) Sobre este tema, véase el capítulo 5 del libro del que se extrae este estudio.

(3) «El pobre hombre» expresión de Molière muy conocida de los franceses: así habla de Tartuffe, el hipócrita, su víctima Orgón.

colar impone períodos de esfuerzo intenso y de relajamiento; los exámenes imponen la calificación cifrada, la evaluación unidimensional y aleatoria, etc.

¿Pueden influir sobre la evaluación de los resultados? La primera preocupación de quien está en una situación responsable es la de «seguir» las consecuencias de sus actos, de observarlas, de *evaluarlas*. Pero no: no se hace la evaluación de los resultados. En las reuniones de los consejos de clase, los profesores evalúan a los alumnos y no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan el trabajo de los profesores: el aumento del número de aprobados no significa que el «nivel» ha mejorado. Se puede calificar a los liceos según el porcentaje de éxitos en el bachillerato, pero, ¿a qué se debe este porcentaje?. Se sabe que la selección inicial (el paso de primero a segundo) tiene un papel importante que las cifras pueden reflejar, pero ningún dispositivo de evaluación permite afirmar que el trabajo de los profesores influya en algo. Para el grupo de profesores que tiene a su cargo durante un año la formación intelectual de un grupo de alumnos no existe ningún medio de evaluar el resultado de su trabajo.

¿Pueden influir sobre la determinación de los contenidos (lo que los alumnos deben aprender)? No. Fijados en París, para toda Francia, los contenidos escapan totalmente a los profesores que están en contacto cotidiano con la juventud.

Decir que los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión equivale a decir que son irresponsables.

El informe Legrand aporta (4), en lo referente a los colegios, elementos nuevos, abriendo la puerta a las iniciativas de los centros.

Critica el «carácter nacional y jerárquico» de nuestra enseñanza: «El profesor es (...) el representante de una disciplina, la cual está codificada a escala nacional por programas e instrucciones detallados para cada nivel de clase, concretados en los manuales nacionales».

Según el método propuesto por el Informe, «la heterogeneidad de la población de alumnos se considera normal, así como la gran diversidad de centros. Conviene, pues, adaptar los programas nacionales a las realidades locales, sea agrupando a los alumnos a efectos de una pedagogía diferenciada, sea emprendiendo actividades interdisciplinarias que se ajusten los intereses, actitudes y aptitudes constatadas entre los alumnos.

«Grupos diferenciados, adaptación de los programas, determinación de actividades interdisciplinarias, sólo pueden decidirse localmente (...)» (I.L. 113).

Estas líneas son extractadas del capítulo sobre el equipo pedagógico, que relaciona explícitamente el funcionamiento del equipo con el ejercicio del poder (véase anexo).

Pero quien dice «poder» dice también «responsabilidad» y no me parece seguro que los profesores, en conjunto, anhelan vivamente asumir ningún poder dentro de su profesión, convirtiéndose en verdaderos responsables de su trabajo y respondiendo ante los «usuarios» del servicio que prestan los alumnos y los padres.

(4) Este paréntesis, como otros muchos, ha sido añadido al libro después de publicarse el «Rapport Legrand» en 1983.

Los equipos que emprendan este cambio, que elaboren proyectos y los pongan en práctica, encontrarán en ello un gran placer, vivido de modo colectivo. Pondrán empeño en evaluar los resultados de su trabajo en una evaluación multidimensional, realizada con los alumnos y, sobre todo, destinada a mejorar el proyecto siguiente. Estos equipos no se sentirán para nada molestos de tener que responder por sus actos (y hasta por sus errores) ante alumnos y padres, porque, por fin, serán pagados para que los alumnos aprendan. Y los alumnos aprenderán).

Por ahora, no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos. De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer gran cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador-pagador, es el siguiente:

No importa que los alumnos hayan aprendido con tal de que los profesores hayan enseñado.

Es el discurso de la conciencia profesional.

El discurso de la responsabilidad sería este:

No importa que los profesores hayan enseñado con tal de que los alumnos hayan aprendido.

No poder y omnipotencia.

LA «LIBERTAD PEDAGOGICA»

Hemos señalado que los profesores tienen un poder absoluto sobre las notas que ponen, y a través de ellas sobre la selección, así como sobre la organización cotidiana de su trabajo y, en particular, sobre la forma de dar clases.

¡Qué extraña situación la que une un poder absoluto sobre las clases que imparte y sobre los alumnos a un no-poder no absoluto sobre la enseñanza y el aprendizaje! Esta contradicción no-poder/omnipotencia hace «regresar» la vivencia de la situación «de lo político a lo psicofamiliar», como dice Gerard Mendel en *Sociopsychanalyse*. Es decir, que el no-poder se vive como impotencia de niño frente a la omnipotente administración y que, en compensación, se le confiere una «omnipotencia» sobre la clase. Omnipotencia bautizada, para conservar la conciencia limpia, de «libertad pedagógica» y defendida con uñas y dientes como el bien máspreciado.

Los profesores tienen libertad de organizar su enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un enbotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal, y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su «libertad pedagógica», montará en cólera.

Pero ¿libre de qué, si no es responsable?

LA NEGATIVA A RESPONDER

En la vida de un alumno de liceo se alternan con frecuencia semanas vacías, en las que no tiene mucho trabajo para casa, con otras tan llenas de tareas que, por muy rápido que sea, no puede realizarlo todo. Eso le empuja a copiar y a hacer trampas para salvar la cara. Tendrá también una acumulación de deberes al final del trimestre (cuando está muy fatigado), algunos de los cuales incluso no se le devuelven antes de la reunión del consejo de clase. Es evidente que esto no es bueno. Son los alumnos quienes asumen (sufren) las consecuencias de los actos de los profesores. Estos no tienen que responder a ello. No son responsables.

Pero, se dirá en nuestros días que los alumnos pueden defenderse: tienen «delegados de clase». Cierto, y con delegados o sin ellos, los alumnos nunca se han privado de protestar contra estas prácticas que no tienen nada de nuevo. Protestar, en este caso, es tratar de conseguir que los profesores respondan de sus actos ante los alumnos, que sean responsables con sus alumnos. ¡Qué desfachatez! He aquí algunas respuestas que han dado los profesores a los delegados de clase o a clases enteras que protestaban:

- ¡Ni hablar! De eso no quiero saber nada.
- «Es falso. Exageráis». (Basta con mirar los cuadernos de deberes para comprobar que no hay exageración alguna).
- «Os pongo el deber esta semana porque la semana próxima debo corregir una serie de deberes en *mi terminale* [último curso del «ciclo largo» del liceo]. ¡Arregláoslas como podáis!».
- «Es que vosotros no sois capaces de continuar vuestros estudios». (Seguir protestando es convertirse en candidato a la eliminación).

Esta negativa a responder, a reconocer su responsabilidad es la plasmación por un adulto de la omnipotencia imaginaria del niño.

EL MONOPOLIO

La escuela es obligatoria y gratuita. La competencia privada no es gran cosa y, por lo demás, tienen los mismos programas, y, —salvo algunas excepciones— los mismos métodos, las mismas evaluaciones, los mismos profesores. La «Educación Nacional» está en situación de monopolio y abusa de él, sin darse cuenta, con la conciencia totalmente limpia. El conjunto de los funcionarios de la educación tiene el monopolio de la enseñanza de nuestros hijos y no reconoce a nadie (ni a alumnos ni a padres) el menor poder sobre dicha enseñanza. Todo lo deciden los funcionarios, siendo así que las consecuencias las sufren alumnos y padres.

Con relación a la formación intelectual de nuestros hijos, encontramos normal una situación que juzgaríamos absolutamente inadmisibles si se trata de su salud. Imaginemos lo que ocurriría si nos viéramos obligados a consultar exclusivamente al médico de nuestro barrio. Claro que no es fácil imaginar otra cosa, pero, con todo, una persona ecuaníme no puede considerar «natural» la falta total de poder de los usuarios sobre la enseñanza.

Semejante situación no favorece la comunicación. Hace que quienes detentan el monopolio se defiendan contra cualquier tentativa de intrusión o de debilitamiento del monopolio. La mayoría de los sindicatos de profesores se preocupan mucho más de esa defensa que de los beneficios que podrían obtener si cambiara su profesión. El combate por la enseñanza «laica» no está sólo dirigido contra la escuela confesional, sino contra toda la escuela privada. Si se desarrollase ésta, podría convertirse en una competencia verdadera, que obligaría a asumir las consecuencias de los propios actos.

La competencia lleva *de la omnipotencia al poder*, al verdadero poder hacer, que no es nulo ni absoluto. Y de ahí a la responsabilidad.

Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio. La fuerza de la inercia de un monopolio irresponsable es enorme, y su resistencia al cambio supera la de cualquier otra organización obligada a tener en cuenta al exterior (es decir, a asumir, las consecuencias de sus actos).

Aún, si los profesores pudieran sacar de ese poder monopolístico sobre la formación intelectual de la juventud, un placer que compensase su malestar colectivo. Pero no es así. Es posible que los empleados de una multinacional en situación de monopolio obtengan, por identificación con su organización, algún placer del poderío de aquélla. Pero los profesores no experimentan nada parecido: tales placeres son extraños a su ideología. Para una organización comercial, el monopolio es el resultado de una política de poderío, coherente con sus fines y su naturaleza. Para el ministerio de «Educación Nacional», el monopolio es sólo el resultado no buscado de un ideal de servicio público. Y la virtud llamada «conciencia profesional» está ahí, en principio, para limitar los excesos potenciales del monopolio y proscribir todo placer (consciente) en el ejercicio del poder absoluto.

Una profesión estructuralmente infantilizante.

Cuando está bloqueada la vía para modificar la realidad, es necesario que la energía se manifieste de otra manera. Según la antropología diferencial de Gérard Mendel, hay dos vías posibles: en las civilizaciones «de la exterioridad», en las que las madres llevan a los hijos a la espalda, la vía que se abre es la corporal. ¡Si no puede uno actuar... le resta el bailar!. En las civilizaciones «de la interioridad», en las que se mete a los niños en cajas llamadas «cunas», la energía circulará por el cerebro: es la vía del fantasma. ¿Qué puede hacer un niño reducido a la impotencia por los adultos? Soñar.

Pero en el soñar ninguna realidad opone su resistencia a los actos en el sueño somos omnipotentes. El niño se crea así, en nuestra civilización, una doble vida: la real, en la que es impotente para cambiar las cosas, las cuales se deciden por otros y son impuestas por los «mayores», y la imaginaria, donde es omnipotente.

Eso no es más que un esquema. La vida del niño no es homogénea: tiene diversas experiencias y descubre, a pesar de todo, una relación eficaz con la realidad. A través de todas sus experiencias, descubre que la realidad no hace regalos. ¡Si escupes al aire, el salivazo te volverá a la cara!. Los artesanos y los aficionados al bricolage: las leyes de la materia son más fuertes que el deseo, y es necesario

ceder a ellas si se quiere hacer algo. La realidad social reacciona más despacio y de forma más compleja, permite que se recurra a ardides y trampas durante más tiempo, pero al final no es menos inexorable.

Frente a esta realidad, los niños, cuando crecidos y adultos, se sitúan entre los extremos siguientes. Hacia un extremo los que aceptan la resistencia a la realidad: se someten a sus leyes para hacerla ceder, seguros de hallar placer en modificarla aunque sea muy poco. Para abreviar, llamémosles «hacedores». Son quienes, al crecer, han abandonado la doble vida del niño y buscan un lugar donde disfrutar el enfrentamiento con la realidad.

Hacia el otro extremo los que no soportan que la realidad tenga siempre razón, que se niegue a obedecer los deseos del hombre y siempre le haga pagar por sus errores. A éstos, la «doble vida» les va bien y no desean abandonarla. Llamémoslos los «no hacedores».

No hace falta decir que cada uno es más o menos «hacedor» o «no hacedor» y que también puede haber diferencias según los sectores de la vida. No es uno totalmente de una manera o de otra.

A toda esta gente, la sociedad les propone un amplio abanico de actividades profesionales. En la periferia del abanico un gran número de actividades en las que es inútil o imposible comprometerse, en las que se es un simple ejecutante sin responsabilidad sobre los propios actos. Acercándose al centro del abanico, actividades cada vez menos numerosas en las que, por el contrario, es necesario, comprometerse en la acción, afrontar la realidad y, por lo general, asumir las consecuencias de los propios actos. Y... fuera del abanico, una actividad totalmente especial: la enseñanza.

Según su origen social las personas se sitúan en lugares diferentes del abanico. Si un «hacedor» se encuentra con un trabajo en cadena, en su casa por ejemplo, donde satisfacer su anhelo de trabajar la realidad. Si un «no hacedor» se encuentra en el sillón de Presidente y Director General de papá, acabará por venderse a los americanos y será dado de lado. Para los «no hacedores» de clase media, la enseñanza ofrece la posibilidad... de no abandonar nunca la doble vida del niño.

Recordemos que nadie es del todo «hacedor» o «no hacedor»: todos estamos en algún punto intermedio y llevamos dentro un poco de los dos. Sin embargo, por regla general los que se encaminan hacia la enseñanza son «no hacedores». Los más «hacedores» de entre ellos tendrán que actuar fuera de la enseñanza, consagrandos su tiempo libre a cualquier actividad técnica, deportiva, social, política, etc. En su vida profesional, deberán sufrir como los demás, la presión infantilizante de las estructuras profesionales.

En efecto, la enseñanza es la doble vida de la infancia: una realidad donde todo se decide fuera y donde se es irresponsable de los propios actos; un mundo imaginario donde se es omnipotente. Se califica con un 2/20 una prueba de bachillerato porque habla de psicoanálisis; se calibra con 9,5 a una alumna que tiene la media de la clase en todas las asignaturas y se la obliga a repetir (5); uno permanece en casa y no es necesario decir que se está enfermo; no puede ser de otra manera.

(5) Véase el capítulo 6 del libro del que se extrae este estudio.

Por desgracia, este mundo imaginario no es para nada imaginario. Es una realidad bien concreta. El ejercicio que ha recibido un 2/20 lo escribió para el bachillerato una chica real. La alumna a quien se hace repetir pasa un año de vida humana real. En ausencia del profesor, los alumnos van a una sala de estudio real con un vigilante real.

Sin embargo, es una realidad que se ajusta al mundo imaginario del niño: una realidad que no reacciona, que se pliega a los deseos, que no echa en cara los actos. En la enseñanza, cuando se escupe al aire, la saliva no cae en la cara.

En una situación profesional estructurada como el universo del niño, es más difícil que en otras hacerse adulto. Y a poco que le apetezca, puede uno seguir siendo un niño durante toda su vida profesional sin saberlo nunca.

Originalmente publicado como parte del libro del autor *Les enseignants persécutés* publicado por Robert Jauze editeur de París en 1984. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y del editor.

Traducido por María Isabel Reverte.