

¿Un giro educativo en la escuela francesa? Dispositivos, experiencias y movimientos de la crítica



Anne Barrère
Universidad Paris Cité.

Marcela Gianni (traductora)

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2022

Resumen

El artículo propone una reflexión sobre la importancia creciente del tema educativo en la enseñanza secundaria francesa, a través de varios dispositivos incorporados en los colegios. Analiza la realidad de un giro educativo a la luz de diferentes tensiones, relacionándolo con una investigación sobre un dispositivo en particular, los proyectos de Educación Artística y Cultural (de ahora en más EAC), aplicados en París y en el departamento de Seine Saint-Denis. A la luz de estos resultados, el artículo propone una renovación de la mirada crítica sobre la escuela, articulando la crítica social actual, centrada en las desigualdades escolares, con una crítica educativa centrada en el porvenir adulto en una sociedad que promueve la singularidad y la diversidad.

Palabras clave: educación; escuela; dispositivos; alumnos; normas.

An educational turning point in the French school? Devices, experiences and movements of the criticism

Abstract

The article offers a reflection about educational issues in French secondary education, through various devices implemented in high schools. It questions the reality of an educational turning point in the light of different tensions, and also by relating it to an investigation of a particular device, the artistic and cultural education projects, studied in Paris and in the department of Seine Saint-Denis. The article ends by proposing to renew the critical look at school, by articulating current social criticism, centered on educational inequalities, with an educational criticism centered on adulthood becoming in a society that promotes singularity and diversity.

Keywords: education; school; devices; students; norms.

En el universo escolar francés, la palabra educación es empleada generalmente sin gran precisión. En la expresión oficial “Educación Nacional” y en el Ministerio que lleva ese nombre, la palabra reviste un sentido global de conjunto de aprendizajes propuestos a los/as alumnos/as en la institución. Pero el término educación también es muy utilizado como sinónimo de socialización, es decir, percibido con cierta distancia respecto de la apropiación de los saberes y ejercicios escolares, remitiendo más bien a las condiciones de posibilidad de esta apropiación, en términos de comportamientos, normas y valores. En este sentido, también puede ser objeto de desconfianzas relacionadas con el pasado de dominio de la iglesia sobre la formación del individuo, cuando se sospechaba que la educación poseía una voluntad de adoctrinamiento moral.

Sin embargo, desde hace cerca de veinte años, debido a reformas de pequeño o mediano alcance, un número significativo de acciones y de dispositivos escolares incluye las palabras educación o educativo en sus títulos, sin que su sentido esté bien estabilizado, pero con la ambición de dar respuesta a cierta cantidad de problemas o de crisis más o menos estructurales de las escolaridades actuales, principalmente la relación de los/as jóvenes con los estudios y con el trabajo escolar. Este artículo se propone intentar comprender lo que recubre este llamado a la educación y a lo educativo, en la enseñanza secundaria francesa de principios del siglo XXI.

En la primera parte, esbozaremos de manera sintética un panorama de este conjunto de dispositivos educativos que pretende ofrecer soluciones a algunas dificultades de los/as alumnos/as y los/as docentes en el funcionamiento cotidiano de la escuela, enunciando al mismo tiempo las ambivalencias que les son inherentes. En la segunda parte, daremos cuenta de algunos resultados de una investigación sobre dos dispositivos particulares de la EAC, aplicados en colegios de París y de la región Île-de-France, lo que nos permitirá analizar concretamente a partir de la experiencia que tienen alumnos/as y docentes de un dispositivo educativo particular, al que se le atribuye por lo demás en Francia múltiples virtudes. Finalmente, en la última parte, ampliaremos las preguntas abordadas, dándole consistencia a la idea de la consolidación progresiva de una crítica propiamente educativa, ciertamente poco unificada, pero independiente de la crítica social en términos de desigualdades escolares. Esta crítica exige considerar, siguiendo a Emile Durkheim (1990 [1938]) en *L'Évolution Pédagogique en France*, lo que una sociedad espera de su escuela, considerando, por un lado que ya no es posible hacerlo como a principios del siglo XX, basándose en una concepción unificada de un modelo normativo del sujeto, y sin preguntarse, por otro lado, por lo que los jóvenes pueden esperar y pueden recibir de ella, en una sociedad donde la experiencia juvenil se ha complejizado y donde las conminaciones para convertirse en un individuo singular se han multiplicado.

¿Lo educativo al rescate de lo escolar?

Los/as investigadores/as en educación subrayan ampliamente la perennidad de la “forma escolar”, un modelo de organización destinado a la enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos/as, el que efectúa un recorrido progresivo, puntuado por diversas evaluaciones. La masificación y la prolongación de las escolaridades conducen al conjunto de una generación¹ a un recorrido de doce años sucesivos de aprendizajes desde el inicio de la escuela primaria hasta el final de la secundaria, sancionado por un diploma que valida el 80% de una clase de edad, y dos tercios de ellos prosiguen una escolaridad en la enseñanza superior (Mesri, 2018).

¹ Exceptuando el 5% de los/as alumnos/as que logra obtener un contrato de aprendizaje al salir del tercer grado (Dares, 2022).

Esta transformación mayor de la escuela se tradujo en la construcción, desde los años 1980, del tema del fracaso escolar en la agenda pública, considerado como un riesgo potencial de desempleo y de exclusión social. Detrás de la homogeneización aparente de las trayectorias y la democratización del acceso de todos/as a una escolaridad larga, se produjo una “democratización segregativa”, creándose diferencias según los orígenes sociales, los géneros, los orígenes culturales (Merle, 2021). La temática del fracaso escolar terminó así por recubrir diversas preocupaciones articuladas entre sí: la del abandono –algunos/as alumnos/as dejan el sistema escolar antes de la obtención del diploma–, la de las desigualdades de adquisición finamente medidas por indicadores cuantificados, y la de los comportamientos violentos o de acoso en el seno mismo de la vida juvenil.

Frente a estos problemas, varias políticas públicas escolares tienden a inclinarse hacia una sucesión de dispositivos dirigidos, ya sea a territorios juzgados particularmente difíciles, ya sea en dirección a ciertos públicos particulares, designados por sus problemas escolares específicos. La noción de dispositivos, el “hacer hacer” organizativo y pedagógico, designa en este marco un nivel intermediario entre una reforma global, forzosamente nacional en Francia, y proyectos circunstanciales y locales por iniciativa de los actores (Barrère, 2013). La puesta en marcha de estos dispositivos es obligatoria y formalizada, pero depende a pesar de ello del compromiso relativamente lábil de los actores/as; además tiende a convocar equipos antes que actores/as solitarios/as. Quisiéramos insistir en esta parte sobre el hecho de que numerosos dispositivos recientes tienen como punto en común la búsqueda de resolución de los problemas de fracaso escolar por medio de una inflexión y una ampliación de lo “escolar”, en dirección de lo “educativo”.

Una sucesión de dispositivos

Antes de llegar a las medidas más recientes, es preciso recordar que el polo educativo de los colegios secundarios franceses se redefinió a partir de los años 1970 por medio de una división del trabajo bastante particular, entre los/as docentes y los/as consejeros/as principales de educación (herederos/as de los preceptores/as generales de los colegios secundarios, encargados/as de la correcta aplicación de las reglas disciplinarias). En medio de la onda de choque producida por la revuelta de Mayo del 68, los consejeros/as principales de educación se convirtieron en los/as responsables de la organización de la vida de los alumnos/as en el establecimiento, pero fuera del aula, a propósito, por ejemplo, de la formación de los delegados/as de clase, de diversas animaciones (a veces agrupadas en salas socioeducativas específicas), o de las relaciones con las familias. Desde hace unos veinte años, están a la cabeza de equipos compuestos por asistentes de educación (antiguamente preceptores/as), cuyas tareas son diversas, integrando diferentes formas de seguimiento, escolar o periescolar, en un polo llamado “vida escolar” que se posiciona entre las aulas y las direcciones de los establecimientos.

En segundo lugar, este espacio intermediario se densificó, a partir de los años 1990, por la descentralización relativa de los establecimientos escolares y la obligación de definir proyectos locales, sobre todo en los establecimientos de “educación prioritaria”, colegios determinados por indicadores sociales y escolares desfavorables y blancos de una discriminación positiva por medios suplementarios financieros o de enseñanza. Los proyectos de educación prioritaria combinan acciones internas al establecimiento y abiertas hacia el barrio y el territorio; acciones de remediación puramente escolar y otras basadas en estructuras sociales, asociativas, culturales o económicas en los barrios, esbozando un “nuevo orden educativo local” (Ben Ayed, 2006). En su seno, ciertos dispositivos, a menudo llamados “relevos” (*relais*) proponen medidas denominadas “educativas” a alumnos/as que perturban las clases y el orden escolar. En estos casos, la palabra educación está instrumentalizada exclusivamente por el clima de las aulas y la lucha contra la violencia en la agenda de las políticas escolares.

En tercer lugar, una ley de cohesión social, promulgada en 2005, luego de las revueltas en los suburbios franceses, llevó a desarrollar la noción de “éxito educativo”, una apreciación no reducible al éxito escolar, centrada en un contrato educativo local movilizador de varias instituciones que se ocupan de niños/as, alumnos/as detectados/as como frágiles social y escolarmente. Al mismo tiempo, en la escuela misma, se llevaron a cabo en 2007 trayectos individualizados llamados de “éxito educativo” (PPRE), que preveían eventualmente la intervención de otros agentes además de los/as docentes. Sin embargo, el contenido del “éxito educativo”, disociado de los resultados escolares propiamente dichos, quedó muy impreciso. Como dice Dominique Glasman (2007), la supuesta ampliación de la enseñanza escolar hacia otras dimensiones se contradice en los hechos con las prácticas y los reclamos de los padres de los/as alumnos/as en situación de dificultad escolar, quienes solicitan ayuda para las tareas y remediación centrada en la escuela.

Un cuarto conjunto de medidas se refiere a lo que se da en llamar “educaciones para”, expresión que, a partir de los años 2000, recubre un conjunto de aprendizajes definidos más por objetivos en términos de prácticas sociales, que por adquisiciones académicas. La educación cívica, jurídica y social (ECJS) se pone en práctica a partir de 1998, pero progresivamente le seguirán la educación para los medios de comunicación, para la salud, para la sexualidad, para el desarrollo sustentable, y la EAC a la que nos referiremos más adelante. Estas enseñanzas-educaciones no son impartidas por un único tipo de profesores/as y tienden a promover la interdisciplinariedad. Su multiplicación hace que François Audigier (2015), uno de los especialistas francófonos de educación para la ciudadanía, emplee el término “desorden” (*bazar*), insistiendo también en la escasa explicitación de sus finalidades, incluso si en todas ellas se observa la voluntad de hacerse cargo de las llamadas “cuestiones vivas”, temas presentes en la actualidad y difíciles de abordar a través de saberes científicos estabilizados.

En último lugar, una reforma de 2016, bajo la gestión de la ministra socialista Vallaud-Belkacem, instauró cuatro trayectos llamados explícitamente educativos: trayecto ciudadano, trayecto de orientación, trayecto artístico y cultural y trayecto de salud, todos ellos desplegados en los establecimientos escolares tanto de nivel primario como secundario. Estos trayectos, previstos para ser acompañados por portafolios hechos por los mismos alumnos/as, son demasiado recientes para ser objeto de constataciones precisas, pero no es difícil suponer que su despliegue acentúa las percepciones frecuentes frente a este conjunto de evoluciones: en términos de redundancia, de “mil hojas”, sobre la “coherencia” perseguida por los diferentes actores, todo lo cual se traduce a nivel de los establecimientos en una circulación administrativo-pedagógica más o menos fácil o difícil entre los diferentes dispositivos.

Proliferación y puesta en periferia: ¿un desorden educativo local?

¿Cómo interpretar este conjunto de dispositivos de mediano alcance, realidades sin duda muy distintas según los establecimientos escolares y reunidas por una preocupación por lo educativo con definiciones imprecisas? Por supuesto, se puede ver en ello la sombra de las inquietudes de la sociedad francesa en materia de lazo social, cohesión y convivencia, expresiones que renuevan la semántica de la ciudadanía republicana tradicional, principalmente en el contexto de los atentados terroristas de 2015 (los asesinatos de los redactores del periódico satírico *Charlie-Hebdo*, y luego los crímenes masivos en París, sobre todo en la sala de espectáculos del Bataclan). La escuela en su dimensión educativa es considerada entonces como una solución, o al menos como una tentativa posible para hacerse cargo de las derivas violentas, lo que a su vez dramatiza el tema de la laicidad, sobre todo en relación con el islam. También se pueden entender estos dispositivos como tentativas de hacerse cargo de las consecuencias subjetivas del fracaso escolar: déficit de autoestima, agresividad y violencia. El tema del bienestar, incluso de

la felicidad en la escuela, así como el de la solicitud en las relaciones, principio enunciado por el ministro Peillon en 2012, redefinen potencialmente la institución escolar como maltratadora para algunos y algunas, dándosele la tarea totalmente incómoda de reparar por un lado lo que produce por el otro. Finalmente, podemos entender estos dispositivos como tentativas dispersas de renovación pedagógica, en la medida en que la masificación del secundario no se tradujo en una renovación global a este respecto (Prost, 2013): las iniciativas centradas en las maneras de motivar, principalmente favoreciendo la expresión de los/as alumnos/as mismos/as, fueron más significativas que las propuestas concretas de renovación del trabajo docente.

Pero más allá del carácter fragmentado de estas medidas, que pueden incluso tornar cuestionable la expresión de “giro educativo”, dada la unidad que este presupone, se pueden poner en evidencia tres tipos de tensiones a este nivel. Primero, la multiplicación de las medidas educativas coincide con su puesta en periferia: los/as consejeros/as principales de educación son periféricos/as con respecto a los equipos pedagógicos; las “educaciones para” son periféricas al currículo; y muchas medidas que apuntan al éxito educativo son periféricas a los cursos ordinarios dispensados en las aulas. Segundo, muchas de estas medidas están reservadas a los/as perdedores/as de la competencia escolar (Dubet, 2006), mientras que los/as que obtuvieron éxito en sus pruebas escolares no están confrontados/as a ellas, o lo están de manera mucho más reducida u opcional. Finalmente, es preciso subrayar también que una de las dimensiones transversales a estos dispositivos se basa en la designación específica de ciertos públicos particulares, a través de criterios movibles y vagos, que entrañan sin embargo un aumento de la gestión individualizada a nivel de las respuestas institucionales. La idea de que los alumnos/as no son intercambiables en los problemas que plantean, ya que sus historias escolares y sus relaciones con los saberes son diferentes, es un basamento normativo común a muchas de estas medidas. El éxito de todos/as se declina en distintos tipos de éxito para cada uno/a. Sin embargo, en la medida en que el éxito solo se vuelve educativo cuando los resultados o los comportamientos escolares son inquietantes, es posible leer el giro educativo como un simple suplemento de alma institucional que acentúa las desigualdades entre establecimientos y territorios.

Zoom sobre un Eldorado educativo: la EAC en el colegio

Estas tensiones y ambivalencias incitan a profundizar el análisis mediante estudios empíricos, tanto más cuanto que los llamados a la educación son objeto de reformas y de discursos institucionales recientes que no siempre han sido resultados de trabajos de campo. Lo haremos sobre la EAC, a través de investigaciones efectuadas entre 2012 y 2015 en la región Île-de-France y en París (Barrère, Bozec y Montoya, 2015; Barrère y Montoya, 2019).² Trataremos de comprender las razones del plebiscito actual por los dispositivos de educación artísticos y culturales y su gran inmunidad a la crítica, a partir de la experiencia concreta de docentes, alumnos/as. En efecto, si bien estos dispositivos están acreditados por ser responsables de beneficios en términos de democratización cultural, de lucha contra el abandono y la violencia e incluso de mejora en los rendimientos escolares, todos estos efectos son difíciles de comprobar y, a menudo, poco perceptibles desde el trabajo de campo, lo cual no impide en absoluto que docentes, alumnos/as adhieran ampliamente a ellos. Tratando de comprender esta adhesión, intentamos también entender lo que esta modalidad particular de educación

² Un equipo del laboratorio CERLIS-CNRS estudió sucesivamente los trayectos “cultura y artes en el colegio” puestos en marcha por el Consejo General de Seine-Saint-Denis, el departamento más pobre de Île-de-France, y trayectos culturales propuestos por establecimientos culturales de La Villette, en el norte de París, en asociación con colegios y centros sociales. Para los resultados completos de estas encuestas, *cf.* Barrère, Bozec y Montoya, 2015; Barrère y Montoya, 2019.

resuelve efectivamente, a los ojos de los/as actores/as y de terreno, con la esperanza de comprender así mejor el conjunto de la constelación educativa actual.

*Una educación liberada de la forma escolar*³

Sin sorpresa, y conforme a las virtudes esperadas y transversales de todos los dispositivos, los trayectos artísticos y culturales estudiados tienen la capacidad, tanto para los/as alumnos/as como para los/as profesores/as, de aligerar y modificar una forma escolar que a veces es difícil de sostener cotidianamente. Un formato pedagógico común reúne los proyectos estudiados: cerca de cuarenta horas durante todo el año para descubrir a la vez el trabajo de un artista invitado, una realización colectiva bajo su dirección, lo que supone iniciaciones a las prácticas artísticas; intervenciones dentro de moldes más tradicionales, en ocasiones hechas conjuntamente por los/as artistas y los/as docentes. De esta manera, estos dispositivos permiten desplazamientos en el espacio para ver espectáculos, variaciones dentro de la temporalidad escolar habitual con el fin de lograr un objetivo anual (espectáculo, exposición o finalización de escritos), pero también se proponen secuencias de realización instantánea. Una de las mayores dimensiones que logran estos dispositivos es un desplazamiento cultural, relegando la preeminencia de la cultura del escrito en pos de otros lenguajes, orales, o incluso del sonido o la imagen. Pero esta virtud cardinal de alivio de la forma escolar es interpretada de manera diferente por los dos grupos de actores y actoras.

Para los/as alumnos/as, es ante todo la monotonía escolar la que es sacudida por esos dispositivos, suscitando un aumento de intensidad en la experiencia escolar. La EAC conduce a nuevos lugares, hace conocer nuevas personas (a veces conocidas), permite nuevas experiencias (sobre todo subir a escena, cantar, filmar, etc.). La intensidad producida por estas nuevas experiencias se acompaña también de sensaciones o emociones diversas: estrés, bloqueo o sentimiento de sorpresa o admiración, a veces llamado efecto “Waouh” (Charbonneau y Dessajan, 2019). Estas actividades también pueden estar ligadas a la utilización puntual de materiales o equipos costosos, que no son habitualmente accesibles para ellos/as, lo que ocasiona a veces la desazón de profesores/as y artistas que pretenden justamente sacarlos del mundo alienante del puro consumo. La experiencia de lo nuevo también se nutre de la aprehensión de lo “bizarro”: “es muy bizarro”, exclaman a menudo los/as alumnos/as ante tal puesta en escena, tal actividad, tal espectáculo, del que no comprenden forzosamente todos los detalles. Pero lo “bizarro” también puede convertirse rápidamente en “nulo”, juicio que opaca generalmente toda producción de intensidad, a veces pronunciado bajo la influencia del grupo y que los/as coordinadores de los proyectos tratan de hacer argumentar, no siempre con éxito. Pero a pesar de todo, la experiencia que marca, en positivo o negativo, se diferencia de la rutina y de una cierta falta de intensidad escolar, más allá de los esfuerzos de los/as docentes para suscitarla.

Del lado de los profesores/as, se pone el acento en otras consecuencias. Por una parte, están satisfechos/as y al ver que los aportes y las actividades propuestas tienen sentido fuera de la evaluación, en la medida en que la participación o la implicación son tan importantes como el resultado. Lo que más quieren que se transforme es, ante todo, la presión evaluativa. Ya sea porque los proyectos no son evaluados, cosa que los/as artistas o mediadores/as culturales aconsejan o prescriben, ya sea porque lo son de manera diferente, por lo general muy positivamente. Una profesora de francés coloca 20 (nota máxima en Francia) a todos los participantes de un proyecto de teatro; otra clasifica entre 16 y 18. Por otra parte, como el filósofo Alain Kerlan (2011) lo subrayó jugando

³ El título de este párrafo juega con el título del libro de Vincent, Lahire y Thin, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (La educación prisionera de la forma escolar).

con la expresión “las reglas del arte”, es el arte el que se vuelve regla en el dispositivo, a través de la cooperación entre los/as alumnos/as en aras de una producción, cosa que aligera el trabajo relacional de gestión del clima escolar. Por supuesto, los/as artistas tienen también a veces problemas de autoridad. Puede existir ausentismo y retraso en los proyectos, pero cuando se cuenta con la adhesión de la mayoría de los/as alumnos/as, el respeto de las normas es legitimado por los imperativos de la producción artística. Esto puede conducir a pequeños milagros. Al final de un espectáculo perfectamente ejecutado de una hora y cuarto, tejido con varias *performances* –teatral, coreográfica y musical–, preparado por tres artistas con un grupo de alumnos/as de una clase reputada como muy difícil de un colegio de Bobigny, una docente espectadora gritó varias veces, aplaudiendo fervientemente y muy emocionada: “¡Entonces es posible!” Este posible no designa, o no solamente, el contenido estético del espectáculo sino el comportamiento de los/as alumnos/as (quienes por otra parte están gritando al mismo tiempo todos/as juntos/as en las bambalinas para liberar la presión), principalmente su concentración, cuya frecuente imposibilidad es un *leit motiv* recurrente de las dificultades docentes.

Singularidad expresiva y emancipación colectiva

La EAC también seduce por el hecho de que sus propuestas dejan un amplio margen a ciertas formas de expresividad y de creatividad, sobre todo a través de incitaciones a la presentación de experiencias personales: una directora teatral pide a los/as alumnos/as que lleven un objeto personal; algunas fotografías se convierten en puestas en escena estéticas de sí en el espacio del colegio o en un parque; un músico pide que canten baladas del pasado, en un grupo con un importante contingente de alumnos/as provenientes de la inmigración; un escritor pide que cada uno exprese lo que más le indigna y hace con ello un texto colectivo a la manera de un coro griego, uniendo y poniendo en escena las propuestas. Se pone así en práctica la idea de un “individualismo expresivo”, capaz de legitimar de manera general aprendizajes y cultura escolar para los/as jóvenes. Este tipo de legitimación conquistó los niveles preescolar y primario a partir de los años 1970, promovido por nuevas representaciones de la infancia (Plaisance, 1986). Es posible formular la hipótesis de que la EAC le brinda al individualismo expresivo un lugar privilegiado en los colegios, dándole espacios al deseo de expresividad adolescente.

Estas oportunidades, ya sean recibidas favorablemente o no, se articulan más o menos con otras extraescolares, informales y habituales, realizadas por los/as alumnos/as y ampliamente favorecidas por la cultura digital. Es sabido, por ejemplo, que los/as jóvenes de entre 15 y 24 años son usuarios/as corrientes de prácticas expresivas en Internet (edición de fotografías, montaje de películas, blogs o tutoriales, escrituras diversas). Los dispositivos de EAC pueden así coincidir con ciertas inquietudes personales exploradas en las actividades de ocio elegidas, más aún cuando son adyacentes a ciertos contenidos escolares: teatros, películas y canciones en lenguas extranjeras, música o artes plásticas (Barrère, 2011). Por el contrario, postular continuidades con las culturas juveniles suele ser delicado sobre todo cuando estas se viven como una asignación identitaria. En un liceo profesional de un barrio popular de París, un grupo de alumnos de 16 años se resiste a participar, por ejemplo, en un proyecto cultural que apunta a familiarizarlos con el Krump, una variante de hip-hop que asume una gran violencia gestual (mimética de golpes, de estrangulamiento, etc.) al menos en la versión presentada por el bailarín invitado. Al ser interrogados luego sobre su mutismo, e incluso su hostilidad al proyecto (que por el contrario recibe la adhesión de la profesora de inglés), los/as alumnos/as explican que no les gusta el rap y que encuentran contradictorio el hecho de aceptar este tipo de expresión, mientras que la escuela no deja de sancionar los comportamientos violentos (“nos dicen que no hay que ser violentos, y después, de golpe...”). Este tipo de malentendidos no es raro porque, por un lado, el deseo de autonomía cultural de los/as jóvenes a menudo los empuja a separar las esferas o a callar sus intereses juveniles en el

espacio escolar y, por otra parte, la diversidad de las subculturas juveniles no siempre es conocida por los/as docentes.

Para algunos/as docentes, en continuidad con el alivio de la presión evaluativa, se trata de abrir nuevas oportunidades y de revelar ciertos talentos pasados desapercibidos. La dimensión virtuosa (y algo “mítica”) de la EAC se encarna en casos muy particulares, rarísimos en nuestras investigaciones, en los cuales alumnos/as, sobre todo con dificultades escolares o sin proyectos profesionales, encuentran un comienzo de revelación de ellos mismos y de una vocación, un descubrimiento que algunos/as continúan gracias a los consejos o contactos brindados por los/as artistas. De manera más colectiva, la EAC encierra promesas de emancipación, a título de empoderamiento de grupos dominados como es el caso de los/as jóvenes de los suburbios, aun más de aquellos/as provenientes de la inmigración, en términos cercanos a la “pedagogía del oprimido” de Paulo Freire. La justificación de los dispositivos se acerca entonces a un trabajo político en el sentido amplio, que permitiría ligar la expresividad y la liberación de la palabra de los/as jóvenes a una empresa de emancipación individual y colectiva. Justamente ese es el caso cuando en los proyectos se solicitan testimonios sobre la vida en los suburbios, sobre las historias de familias obreras o inmigradas. En uno de los proyectos que estudiamos, una profesora de francés hizo una evocación vibrante de la historia de las mujeres, dejando literalmente pasmados a los/as alumnos/as por un tono inhabitual de revuelta.

Si bien la EAC es un dispositivo particular, coronado en Francia por el aura histórica de las políticas culturales nacionales llevadas a cabo por ministros como André Malraux o Jack Lang, tres de estas dimensiones pueden ayudarnos a reflexionar sobre los dispositivos educativos en general y sobre las tensiones que estos encuentran. En primer lugar, se pueden leer las EAC como una renovación de los ejercicios escolares propiamente dichos, integrando preocupaciones de realización personal intrínsecas a estas actividades: afirmación de sí, atención a los demás en el trabajo de grupo, placer de la creación. Luego, la manera en que estas actividades son dotadas de dimensiones políticas por ciertos/as docentes se hace eco de la dificultad actual de percibir la escuela en términos de emancipación, en un momento en que aumentan las desigualdades entre los establecimientos. En este punto, la reflexión no puede limitarse a los barrios difíciles y debe extenderse a todos los establecimientos y al conjunto de la juventud escolarizada. Finalmente, las esperanzas puestas en los talentos no revelados de ciertos jóvenes por la EAC ponen el acento en las expectativas en términos de diferenciación de trayectos, en una institución cuya estrecha definición del éxito a través de los rendimientos escolares ya no se adecua, en muchos aspectos, a la diversidad de las situaciones de los/as jóvenes.

De la crítica social a la crítica educativa: la escuela y la formación de los/as jóvenes en una sociedad singularista

La sociología crítica de la escuela fue ampliando progresivamente sus constataciones. Las explicaciones del fracaso escolar, centradas en la transmisión diferenciada de un capital cultural rentable en la escuela, se han diversificado (Draelants y Ballatore, 2014), especialmente para tomar en cuenta los fenómenos de “casi-mercado escolar” (Maroy, 2006) que han instaurado una competencia no solamente entre sector público y privado (este último involucra el 17% de la enseñanza secundaria en Francia), sino también dentro del mismo sector público. Esta situación incita a polarizar la atención sobre las desigualdades crecientes entre los establecimientos públicos, provenientes en gran medida de las desigualdades urbanas, pero en parte autónomas (Broccolichi, Ben Ayed y Trancart, 2010).

Sin embargo, esta crítica soslaya otros fenómenos importantes, menos ligados a las competencias entre establecimientos que a aquellas entre instancias de socialización en la vida de los/as jóvenes. Los procesos educativos se han diversificado y autonomizado con respecto a la formación escolar propiamente dicha (Barrère, 2011), rediseñando el reto de la educación en el siglo XXI. La venerable tradición crítica de las desigualdades escolares, siempre muy dominante en la sociología actual, debe articularse, abrirse y transformarse para dar cuenta de los nuevos desafíos de la educación.

La socialización entre pares, densificada por las redes sociales digitales, se transformó en un consumo cultural cada vez más individualizado a causa de los diferenciales de recursos y de circulaciones juveniles (Octobre *et al.*, 2010) o por las actividades elegidas por los/as jóvenes fuera de la escuela. Ellos/as se educan también de manera informal o autodidacta en otros lugares más allá de la escuela, donde encuentran diferentes soportes de individuación (Martuccelli, 2002), a menor o mayor distancia de los aprendizajes y de las perspectivas de inserción. Esta situación rearticula las desigualdades escolares con otros tipos de desigualdades (Danic *et al.*, 2019), pero obliga a situar nuevamente en el centro de las preocupaciones a la educación como formación del individuo al servicio de un proyecto de sociedad (Barrère, 2018). El alcance más ambicioso de los dispositivos de la EAC, y aun más del conjunto de los dispositivos educativos que atraviesan actualmente la escuela, debe entenderse dentro de este marco y a partir de este horizonte. Una realidad que plantea desafíos específicos tanto a nivel de la evaluación como en torno a la noción de éxito.

De los dispositivos periféricos a nuevos ejercicios escolares

El aumento de la preocupación por la eficacia de la escuela se tradujo en un refuerzo de la importancia acordada a la medición de los rendimientos escolares, pero también en una polarización del trabajo escolar alrededor de la nota. Resultado: numerosos ejercicios escolares son percibidos a través de su único interés evaluativo, desligados de cualquier otro sentido –una derivación y clausura que la EAC llega a contrarrestar, al menos parcialmente, como hemos visto–. Sin embargo, los llamados a tomar en cuenta los diferenciales de implicación en estas actividades nunca llegan a buen puerto. En 2010 se instauró, de manera efímera, una nota de “vida escolar” para valorar los comportamientos ciudadanos, pero rápidamente sucumbió ante sus propias contradicciones y ante la fragmentación actual de la definición de ciudadanía (Gasparini, 2013). Algunos proyectos colectivos interdisciplinarios encontraron un lugar durante un tiempo en la evaluación en los liceos, pero su situación es inestable; un gran oral se instituyó en el examen final de la secundaria desde 2020, pero sin enseñanza asociada.⁴ Estas tentativas muestran cierta conciencia de la necesidad de renovar los ejercicios escolares, pero sin que exista un proyecto de conjunto.

Se puede pensar que el debate pedagógico en Francia tiende a limitar en exceso la reflexión sobre las oposiciones entre pedagogía tradicional y pedagogía socioconstructivista, a veces sobre un fondo de instrumentalización política (García, 2013). Efectivamente, un ejercicio tradicional como la disertación, blanco por excelencia de la denuncia de una pedagogía desigualitaria en los trabajos fundadores de la sociología crítica (Bourdieu y Passeron, 1970), continúa teniendo sentido para los/as alumnos/as, incluso en los colegios de suburbios y cuando muchos malentendidos explican a menudo las muy malas notas (Rayou, 2002). Y, por otro lado, los debates, proyectos colectivos, producciones orales, sonoras, fílmicas, casi siempre presentes en los dispositivos educativos, tienen dificultad para encontrar marcos de evaluación explícitos y a menudo

⁴ Los/as alumnos/as preparan dos temas interdisciplinarios que trabajaron durante el año con los/as docentes; otra exposición versa sobre sus proyectos de orientación.

son objeto de meras notas de participación, periféricas a las verdaderas notas dadas en la clase. Ahora bien, los/as alumnos/as no se dejan engañar por las “falsas buenas notas” y viven en un mundo social donde la evaluación y la competencia son constantes, incluso en el mundo lúdico donde no dejan de testearse, solos/as o en grupos.

De hecho, el desafío es muy amplio porque el juicio escolar y la evaluación son pruebas mayores para los/as alumnos/as, más aun cuando están interiorizadas como un indicador global de su valor y asociadas a inquietudes sobre la promoción, las orientaciones y, más tarde, las selecciones en la enseñanza superior.⁵ El desafío sería aquí repensar los ejercicios evaluados susceptibles de integrar ciertas ampliaciones curriculares, pero también poner en relación los llamados retóricos a la cohesión, la solidaridad o el respeto de las diferencias con prácticas pedagógicas. En muchos establecimientos de elite, los viajes al extranjero, los compromisos asociativos, así como el desarrollo de diversas competencias no académicas están integrados a las escolaridades, en sintonía con este tipo de preocupaciones (*Educations et sociétés*, 2008). Si bien en este último caso, estas ampliaciones son consecuencia de fuertes selecciones académicas iniciales que permiten marginalizarlas en un segundo tiempo, se puede pensar que la hibridación de diferentes tipos de ejercicios podría atenuar la presión escolar permitiendo al mismo tiempo a los jóvenes situarse en un abanico más abierto de certificación.

¿Triunfar, pero en qué? ¿Y para hacer qué?

El desafío es crucial. Mientras que la crítica social problematizó y privilegió de manera altamente dominante durante alrededor de cincuenta años la cuestión del fracaso escolar y de sus consecuencias, hoy en día también se debe problematizar la cuestión del éxito. Si bien la institución elogia hoy la diversidad cultural y favorece la inclusión de niños/as y jóvenes portadores de discapacidad, parece sin embargo que tuviera una sola definición implícita del éxito, encarnada por el acceso a ciertos destinos escolares de elite minoritarios o por la obtención de un nivel de empleo de cuadro superior. Ahora bien, esta concepción homogénea del éxito choca y se difracta al encontrarse con la diversidad efectiva de las trayectorias juveniles.⁶

En una sociedad donde la prescripción institucional y el deseo personal de lograr la propia singularidad se extienden (Martuccelli, 2010), la excelencia escolar no protege forzosamente de los cuestionamientos y de las bifurcaciones, aun cuando por supuesto, dota a los/as individuos/as de fuertes recursos para afrontarlos. En una sociedad donde el diploma sigue siendo clave para la inserción económica y social, las conversiones al esfuerzo y a los ejercicios escolares permiten trayectorias individuales de ascenso social, pero lo hacen superando pruebas cuyos aspectos subjetivos, a origen social comparable, no siempre son suficientemente reconocidos (Truong, 2015). Sobre todo, los/as jóvenes mismos/as adoptan estrategias diferentes, arbitrando entre necesidad de obtener un nivel de estudios, caminos personales en actividades e intereses diferenciados, a través de proyectos a menudo múltiples y jerarquizados. Su relación misma con las coerciones escolares es evolutiva y conoce desniveles. Los trabajos sobre la reinserción muestran por ejemplo cómo la institución de la que se huye un tiempo puede volverse ulteriormente totalmente necesaria, como una manera de escapar a la experiencia del vacío y en tanto que recurso indispensable (Zaffran y Vollet, 2018; Bergier, 2022). En el otro extremo de la escala del rendimiento escolar, el fenómeno de las reconversiones en oficios artesanales luego de trayectos brillantes en la enseñanza superior, aunque es muy minoritario,

⁵ La obtención del *baccalauréat* (examen final de la secundaria) en principio da derecho a inscribirse en la enseñanza superior, pero la escasez de lugares en general, y sobre todo en ciertas orientaciones, instaura *de facto* un proceso de selección a la entrada, regulado por una plataforma: “Parcourssup”.

⁶ Los efectos de los dispositivos sobre las trayectorias de los/as alumnos/as no son muy conocidos todavía, a pesar de ciertas investigaciones (Danic *et al.*, 2019).

cuestiona el excesivo alejamiento del diploma y el sentido del trabajo (Cassely, 2017). Los *bullshit jobs* (trabajos basura), designados como tales, cuestionan la adecuación implícita entre éxito escolar, social y existencial (Graeber, 2018).

Frente a la heterogeneidad de los trayectos, ¿la escuela es capaz de diferenciar sus concepciones de éxito? ¿Es capaz de rearticularlas con un proyecto político? A la hora en que una parte de los alumnos es sensible a las luchas contra antiguas y nuevas formas de discriminación, o cuestiona el modelo del hombre “prometeico” implícitamente promovido por ciertos oficios y funcionamientos societales, la crítica educativa ya no puede eludir esta cuestión.

Conclusión

Si bien la educación es “el conjunto de las disposiciones intelectuales, morales y afectivas requeridas por la sociedad política en el sentido amplio” (Durkheim, 1993 [1922]), su reducción a lo que es vivido por los/as alumnos/as y sus familias como una pura competencia escolar o limitado a la adquisición de diplomas jerarquizados en el acceso al empleo, engendra un déficit educativo crónico, que provoca diversas tentativas para remediarlo. La multiplicación de los dispositivos educativos de todo tipo encuentra en esta situación su principal razón de ser. Sin embargo, como hemos tratado de dar cuenta en este artículo, estos dispositivos no pueden llevarse a cabo limitando su acción a ciertos establecimientos, es decir, a la juventud llamada “en dificultad”, ni sobre todo permanecer en la periferia de la clase, puesto que numerosos problemas en la relación con la escuela nacen en su seno.

El giro educativo, disperso e incierto, no se basa por el momento en una renovación de la concepción de la educación o de las misiones de la escuela en general y esto explica por qué tiende a ser leído esencialmente en términos de dispersión o fragmentación (Netter, 2018). La crítica educativa de la escuela, basada en las transformaciones de las experiencias juveniles y de los lazos intergeneracionales, apunta a comprender lo que la institución puede hacer para retomar su acción sobre un porvenir en lugar de un discurso de decadencia o de impotencia. También debe rearticular prácticas y metas normativas emancipatorias, contra la distopía de una escuela al servicio únicamente del rendimiento escolar y económico. Pensada en términos de homogeneización cultural en un territorio nacional a principios del siglo XX, la escuela debe asumir, a principios del siglo XXI, la diversidad y las circulaciones culturales crecientes, lo cual exige a su vez repensar institucionalmente la heterogeneidad de los desafíos de la educación.

Por el momento, el balance es bien mitigado. A pesar de las resistencias, la idea de una crisis de la educación de un nuevo género se afirma en el mundo de la escuela en Francia (Laval, 2006). La filosofía, aún implícita, de los diferentes dispositivos educativos que se multiplican, da testimonio de esta toma de conciencia. Sin embargo, este diagnóstico de crisis así planteado e institucionalmente abordado no logra en verdad –todavía– renovar la educación: sus objetivos, su significado, sus vías, su evaluación. No obstante, ningún desafío es más vital para el presente y el futuro de la escuela.

Bibliografía

- » Audigier, F. (2015). Les éducations à: quel bazar! En Lange, J.-M. (dir.). *Colloque Les éducations à...*, pp. 8-24. Rouen, 17-19 novembre 2014, Université de Rouen. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>
- » Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. París, Armand Colin.
- » _____. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs. *Carrefours de l'éducation*, N° 36: 95-117.
- » _____. (2018). Retour à l'éducation. Des exercices scolaires éducatifs pour le XXIème siècle. Plaidoyer pour un nouveau chantier de recherches. *Education et sociétés*, 2018/2 N° 42: 69-83.
- » Barrère, A.; Bozec, G. y Montoya, N. (2015). L'inclusion par l'art? Promesses et réalités de dispositifs d'éducation artistique et culturelle dans les collèges de Seine-Saint-Denis. En Barrère, A. y Mairesse, F. (dirs.). *L'inclusion sociale, les enjeux de la culture et de l'éducation*, pp. 45-67. París, L'Harmattan.
- » Barrère, A. y Montoya, N. (2019). Des sociologues au pays de l'Eldorado. En Barrère, A. y Montoya, N. (dirs.). *L'Education artistique et culturelle. Mythes et malentendus*, pp. 7-18. París, L'Harmattan.
- » Ben Ayed, C. (2006). *Le nouvel ordre éducatif local*. París, P.U.F.
- » Bergier, B. (2022). *Retours gagnants, de la sortie sans diplôme au retour diplômant*. Berna, Peter Lang.
- » Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. París, Minuit.
- » Broccholichi, S.; Ben Ayed, C. y Trancart, D. (2010). *L'école: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. París, La Découverte.
- » Cassely, J.-L. (2017). *La révolte des premiers de la classe. Métiers à la con, quête de sens et reconversions urbaines*. París, Arkhé.
- » Charbonneau, A. y Dessajan, S. (2019). L'éducation artistique et culturelle, prise dans la culture juvénile, entre adhésions et résistances. En Barrère, A. y Montoya, N. (dirs.). *L'éducation artistique et culturelle. Mythe et malentendus*, pp. 131-151. París, L'Harmattan.
- » Danic, I.; Fontar, B.; Grimault-Leprince, A.; Le Mentec, M. y David, O (dirs.). (2019). *Les espaces de construction des inégalités éducatives*. Rennes, P.U.R.
- » DARES (2022). Disponible en: <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/une-tres-forte-augmentation-des-entrees-en-contrat-dapprentissage-en-2020>
- » Draelants, H. y Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction sociale: un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, N° 186: 115-142.
- » Dubet, F. (2006). Ce que l'école fait aux vaincus. En Chapelle, G. (ed.). *Améliorer l'école*, pp. 37-49. París, Presses Universitaires de France.
- » Durkheim E. (1990 [1938]). *L'Evolution pédagogique en France*. París, P.U.F.
- » _____. (1993 [1922]). *Education et sociologie*. París, P.U.F.
- » Education et sociétés (2018). Le retour de l'éducation morale, N° 42, I. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2.htm>

- » Garcia, S. (2013). *A l'école des dyslexiques*. París, La Découverte.
- » Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. París, P.U.F.
- » Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire! Le sens du programme de "réussite éducative". *Informations sociales*, 141: 74-85. Disponible en: <https://doi.org/10.3917/inso.141.007>
- » Graeber, D. (2018). *Bullshit jobs*. París, Les Liens qui libèrent.
- » Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste: laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité? *Revue Sens Public*. Disponible en: <http://www.sens-public.org/static/git-articles/SP894/SP894.pdf>
- » Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, N° 28: 96-115.
- » Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché*. París, P.U.F.
- » Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. París, Gallimard.
- » _____. (2010). *La société singulariste*. París, Armand Colin.
- » Merle, P. (2021). *Parlons école en trente questions*. París, La Documentation française.
- » MESRI, Note d'information (2018). Disponible en: https://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_2018-04_Projections_2017-2026_939049.pdf
- » Netter, J. (2018). *L'école fragmentée*. París, P.U.F.
- » Octobre, S.; Detrez, C.; Mercklé, P. y Berthommier, N. (2010). *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. París, Ministère de la Culture et de la Communication.
- » Plaisance, E. (1986), *École, maternelles, sociétés*. París, P.U.F.
- » Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école*. París, Seuil.
- » Rayou, P. (2002). *La dissert de philo*. Rennes, P.U.R.
- » Truong, F. (2015). *Jeunes françaises. Bac plus 5 made in banlieue*. París, La Découverte.
- » Vincent, G.; Lahire, D. y Thin, D. (1998). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon, Presses Universitaires.
- » Zaffran, J. y Vollet J. (2018). *Zadig après l'école. Pourquoi les décrocheurs raccrochent-ils?* Lormont, Le Bord de l'eau.

Anne Barrère

Doctora en Sociología. Profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad París Cité, investigadora en el laboratorio CERLIS-CNRS.

 <https://orcid.org/0000-0002-3750-2536>

Correo electrónico: anne.barrere@u-paris.fr

