

Convivencia y educación, ¿confluencia o paradoja?

HENRI VIEILLE-GROSJEAN

Laboratorio de investigación en Ciencias de la educación y comunicación (LISEC), Estrasburgo

1. Introducción

La calidad de la educación en el sistema escolar francés llama la atención de muchos actores y responsables de la docencia. Se ve en varios sitios que la escuela tiene más dificultades que antes, no sólo para transmitir, sino también para mantener en su seno a los alumnos que deberían frecuentarla.

Presentaremos un ejemplo de lo que se hace para mejorar la transmisión, el aprendizaje y las capacidades de los alumnos atrasados. Hablaremos de lo que se llama "el acompañamiento (tutoría) escolar", que se da a todos los alumnos que tienen dificultades o atraso.

El objetivo de los responsables y organizadores del acompañamiento o apoyo escolar, es, principalmente, según lo que nos revelan, dar más a los que tienen menos. Además, es también enseñar a los alumnos que acompañan una forma diferente de trabajar en ciertos momentos del día o de la semana y hasta después de la escuela, para que puedan servirse así de otras capacidades que las que suelen utilizar.

Veremos a continuación, cual es el proceso de dicho acompañamiento, y cuáles son las estrategias desarrolladas por el conjunto de los actores. Por eso, utilizaremos las informaciones obtenidas, durante investigaciones que hemos hecho sobre el entorno escolar desde 2003 para responder a una misión de evaluación de las actividades peri-escolares en la comunidad urbana.

2. El contexto escolar: tenemos que hacer caso de una realidad.

La escuela no tiene los mismos logros con todas las clases sociales a las que se dirige. Además, no todos los alumnos se benefician de los medios adaptados y necesarios para el aprendizaje que se supone se les destina.

Numerosas investigaciones¹, confirman el enfoque que acabamos de introducir. Se sabe, por ejemplo, que el 80% de los alumnos considerados como "en fracaso escolar" pertenecen a familias con una

1 En publicaciones del I.N.R.P., como: Les déterminants de la réussite scolaire en Z.E.P., de C. Moisan y J. Simon, La jeunesse scolarisée en Europe, de R. Boyer et alii, La scolarisation dans les milieux difficiles, de A. Van Zanten.

BOULAYOUNE A., LHOTE H., TORRESSE V., Les réformes dans les dispositifs de formation contre l'échec scolaire et social en Europe. GREE. Nancy, 1996.

CHARLOT B., BAUTHIER E., ROCHESE J.Y., 1993 "Ecoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs", colección Formation des enseignants, Paris, Armand Colin.

CHAUVEAU G., & ROGOVAS E., 1984 "La construction sociale de l'échec scolaire", Perspectives, n° 4, novembre

situación socio-económica difícil. La escuela se inscribe, hoy más que ayer, en la reproducción social, siendo cada vez menos un factor de movilidad ascendente inter-generacional. Además, las trayectorias escolares están, casi siempre, marcadas con el sello de la reproducción: el 70% de los alumnos considerados como “buenos” desde el primer año escolar realizan estudios largos, frente al 17% de los calificados como “alumnos promedio”. Este 70% comprende a una mayoría de hijos de altos profesionales (87%) y una minoría de hijos de obreros (32%).

Estos indicadores, traducen en realidad que la escuela no puede responder con eficacia a la diversidad de individuos y presencias que forman la población escolar. Traducen también que su misión es, primeramente, la de proporcionar a los hijos el estatus social de sus padres, evitando así más movilidad, para no destruir un equilibrio manifiestamente útil a los que tienen saber y poder.

Para explicar, en parte, el desfase existente que se observa entre la escuela y los alumnos que vienen de familias poco afortunadas, algunos autores (Bernstein, 1975 y Bautier, 1995) mencionan la existencia de una determinada lengua utilizada por y en la escuela -código elaborado- que se asemejaría estrechamente a la de los alumnos provenientes de “buenas familias”.

Esta lengua, demasiado distante de los códigos conocidos, reconocidos y utilizados por las clases desfavorecidas -código limitado-, contribuiría a denegar el acceso al conocimiento escolar a una serie de alumnos.

En efecto, parecería que los niños concientizados en el código elaborado vivirían, paralelamente a la experiencia escolar, una experiencia de desarrollo simbólico y social; mientras que los niños que sólo conocen el código limitado, vivirían la experiencia escolar como una experiencia de cambios, simbólica y social.

Bautier (2002) expone, en particular, las dificultades generadas por una lengua oral demasiado distante de la lengua escrita enseñada en la escuela, así como el concepto de pérdida de identidad, presentado también en el discurso de Bernstein (ibid). Los alumnos pertenecientes a las clases populares se encuentran en un contexto que les impone la traducción de un código de lengua elaborado, a otro, limitado o común, con el fin de (re) construir algún sentido. Si no lo hay, el fracaso es inevitable en la medida en que la incomprensión general permanece y se extiende.

Es importante no perder de vista el hecho de que mientras esta brecha lingüística entre la escuela y los alumnos exista, el fracaso y el abandono escolar, fuente de incomprensión lingüística, perdurarán. Ante la “desigualdad lingüística” (Bentolila, 2002), los niños son impotentes, y es principalmente el deber de la escuela conducirlos progresivamente a un cierto manejo de la lengua, de su propia lengua.

Otros estudios hacen referencia a las dificultades individuales encontradas por el analfabeto durante su escolarización. Sus problemas, “subyacentes a la medicina o a la psicología, no le permitirían sacar provecho de las enseñanzas de la escuela, a largo plazo”. (Besse, ibid, p.22). Es por esta opinión, que todas las culpas se vuelven solamente hacia el alumno.

3. Cuestionamiento problemático.

Nos acercamos al problema principal. En efecto, podemos hablar de paradoja. Por un lado, la escuela debería dirigirse a todos los jóvenes que viven en su entorno y deben frecuentarla y al mismo tiempo, debería mandarles un mensaje que concuerde con el entorno cultural e histórico de la mayoría. Así, lo que se espera de la escuela es la transmisión de todas las prácticas e ideas fundamentales, desde el lenguaje corporal, hasta las creencias y “el mapa del mundo” existente en su contexto de vida.

Así pues, existe un orden lógico de la enseñanza. Los alumnos deben empezar por observar y asimilar un nivel de lenguaje enseñado por los pedagogos. Luego, adoptar valores inculcados por estos. Por último, de forma implícita pero de mayor importancia, se espera que los alumnos adopten una conducta apropiada, en acuerdo con el entorno.

Sin embargo, por otro lado, la escuela es incapaz de abrirse a nuevos mensajes culturales y a otras costumbres. Uno de los factores más importantes de esta falta de apertura, es la actitud propia de los profesores. En efecto, el cuerpo docente tiene la necesidad de ver crecer frente a él, alumnos alimentándose de sus enseñanzas, de sus competencias y de sus valores. Al decir esto, nos referimos al efecto Pigmalión bien conocido, que tanto afecta directamente la integración de todos los alumnos. Por consiguiente, se les hace imposible a las culturas de los padres del alumnado, nacidos en otro medio (geográfico, social, económico), tocar a la puerta del mundo escolar y entrar en él, se les deja fuera.

Finalmente, los docentes poseen representaciones que influyen fuertemente sus actitudes y juicios para y con los alumnos, hasta el valor que les atribuyen: *“Están perdidos los niños que vienen de ciertos contextos sociales; están ya fuera de la carrera de la vida, y no pueden hacer otra cosa que imitar a sus padres. Estos infantilizados les niegan o impiden toda salida positiva. Al contrario, los pueden ver adoptar actitudes negativas por no decir subversivas”*. Sin expresar todo verbalmente, los docentes están convencidos de ello, como lo sugieren los análisis de contenido de las entrevistas que hemos tenido con ellos.

Así pues, no se dan cuenta de que por medio de sus actos revelan mucho más de lo que desearían, como por ejemplo el hecho de otorgar determinadas notas y observaciones, ya sean buenas o malas. Tampoco se dan cuenta de que se condenan a sí mismos a encontrarse, en clase, frente a alumnos que no pueden hacer otra cosa más que dar lo que se espera de ellos: respuestas erróneas y mala conducta, hasta agresividad.

Las familias que no se acercan a la escuela y que se mantienen al margen lo hacen porque les parece imposible comportarse de otra manera. Si ven que se les abre otra posibilidad cambian de actitud radicalmente.

4. El acompañamiento como respuesta al fracaso

Tal y como hemos dicho anteriormente, hace treinta años, se organizaron cursos particulares para los niños recién llegados a Francia que venían a vivir con sus padres, a quienes se les llama comúnmente “inmigrantes”.

Actualmente, estos cursos de nivelación y apoyo, se dirigen a una parte más amplia de niños y jóvenes escolarizados cuando tienen distinto tipo de dificultades (comprensión, elocución, asimilación de los conocimientos). Durante el día, estos niños, van a la escuela con otros y por las tardes se reagrupan para llevar dichos cursos particulares, cuya finalidad, es la de lograr progresos y atenuar dificultades.

Cabe remarcar que el fracaso escolar tiene un coste social elevado. Las tentativas de reducirlo o contrarrestarlo provienen de un consenso que reúne a la mayoría de las movilizaciones y de las energías interesadas en la mejoría del ámbito escolar. Por lo tanto, si es verdad que hoy no podemos decir que el acompañamiento escolar es una prioridad social, urge, no obstante, que las diversas iniciativas que apuntan a este objetivo sean tomadas en cuenta (Charlot, 2005).

Primero hablaremos de la dimensión individual dentro del contexto del acompañamiento escolar. Queremos demostrar cómo, el objetivo de este apoyo, es decir el éxito en la escuela, depende en gran parte de factores vinculados con un renacimiento escolar, dicho de otro modo, de una revalorización de la identidad de los niños implicados en esa empresa.

El interés principal del apoyo, como no lo dejan de señalar sus beneficiarios, es decir los alumnos y los padres, es el progreso realizado en la escuela. Este progreso toma su origen en la representación que el niño tiene de sí mismo, de su lugar en la escuela, y de su estatus frente a sus compañeros y profesores. En efecto, este objetivo de progreso cobra mayor interés cuando nos percatamos de que al concepto de "*progreso*", se asocia no solo al incremento de los conocimientos, sino también a la noción de progreso de sociabilidad dentro del grupo del salón.

Este progreso, concretamente, y según los testimonios de los niños y de sus parientes, es un proceso de reconquista de una escolaridad más serena y menos maltrecha y en la cual sus padres sean menos apartados y sus docentes más escuchados o menos temidos.

El fracaso se logra vencer gracias a la recuperación progresiva de la confianza del niño en sí mismo. Ésta, le permite tomar distancia con su papel y sus diversas variantes. En un contexto en el que hasta entonces predominaba el miedo, la pasividad, el desinterés, o el desánimo y el desaliento. Efectivamente, de forma retrospectiva, se puede ver que el sentimiento de fracaso de los niños y de sus familias, radica antes que nada y sobre todo en la representación que tienen los docentes del niño y de su situación de fracaso. Cuando exponen la situación a las familias de los alumnos, mencionan la dificultad como un elemento que frenará el futuro del alumno. Estos mencionan consecuencias que aún no existen, influenciando así, de manera negativa, el desarrollo del alumno. Sus discursos preparan entonces, prematuramente, un círculo vicioso de fracaso.

El castigo y las malas notas influyen igualmente la escolaridad del alumno. Según el peso de estos, el alumno se vea descalificado él mismo, ante sus padres y ante los ojos de sus compañeros. Otro factor importante es la violencia verbal simbólica, empleada por los adultos, ya sea la reprobación, la mofa o el menosprecio. La institución apoyaría estos actos y favorecería su uso como instrumentos represivos y marcadores de territorio.

El acompañamiento escolar ayudará al alumno a sobrepasar las dificultades y determinará la reanudación de una escolaridad estable. En este nuevo contexto, el alumno tendrá la posibilidad, no solo de

corregir sus errores, sino también de expresar su temor hacia los adultos, su sentimiento de soledad en el recreo y su angustia por equivocarse. Esta libre expresión es posible gracias a la presencia de interlocutores que no lo van a juzgar y que permitirán al niño recobrar el interés, las ganas y quizás el sentido necesario para aprender. Hay una clara necesidad de favorecer el éxito de aquellos que se encuentran en dificultad y de darles más, puesto que tienen menos.

El acompañamiento escolar ayuda de esta forma a la escuela a concretar su misión de escolarización y de éxito escolar para todos. Cuando ciertos profesores muestran interés por dicho encuentro, lo hacen porque los descarga parcialmente de algunos casos pesados. A su vez, también reconocen el fracaso de una organización que no es capaz de responder a las nuevas exigencias de la sociedad. Es decir, que no logra implicar a todo el público en los caminos del éxito o del progreso.

5. Roles y actores: distancia y reto común.

Son buenas voluntades, jóvenes y personas sin ocupación profesional, quienes se han encargado, hasta ahora, de esta tutoría, sin tener la formación suficiente para sustituir a los profesionales pedagogos. En muchos casos, a los tutores acompañantes se les atribuyen roles que difieren de su rol inicial. Por un lado, los profesores les atribuyen el rol de sustitutos parentales y por otro lado los padres les dan el rol de hermanos mayores que sus hijos deben tomar como ejemplo. Esta última sustitución los lleva a ser asimilados a un miembro más de la familia.

Además, la seriedad de su compromiso y su disponibilidad contribuyen a recalificar y re-dinamizar el ambiente familiar. Desde este punto de vista, las sesiones que animan merecerían más bien llamarse "educativas", porque son origen y productoras de una triple evolución: la del acompañado que sale más tranquilo, la del acompañante que da y al mismo tiempo recibe aprendiendo, y la de los padres que aprenden a dominar un territorio en el que no pudieron implicarse.

A partir de este triple movimiento se puede visualizar un nuevo enfoque que une las prácticas culturales, parentales y escolares, que hasta hoy continúan muy apartadas y se niegan a reconocerse entre ellas.

En efecto, la escuela no alberga bajo su techo la cultura de los padres. Ellos sólo se acercan a ésta cuando los convocan o los obligan. Esta actitud se explica por una pusilanimidad y una fragilidad educativa. A esto se une una reactividad parental frente a una posible reproducción de un pasado escolar que los alcanza en cada entrevista, cuando truena el reproche que los asimila a su retoño. Los actores del acompañamiento pueden ser extremadamente útiles en estas situaciones, siempre y cuando permanezcan libres de contextos estratégicos, políticos y carreristas. Por otra parte, lo más interesante de esta empresa no es la mejora de las capacidades del alumno, de su seguridad y la desaparición de su miedo en el ambiente escolar. Lo más importante es la oportunidad otorgada a dos mundos anteriormente separados, de reunirse, de encontrarse y de trabajar juntos.

Cabe remarcar que el acompañante favorece el reencuentro entre el mundo de los padres y el mundo de la escuela tradicional con la ayuda de un tercer actor importante. A esta mediación, existente en la educación francesa, le llamamos "educación popular". La educación popular está representada en parte

por asociaciones dedicadas a la animación sociocultural. De estos grupos brotan muchas ideas innovadoras que lastimosamente se encuentran en la imposibilidad de ser aplicadas. Esto, por causa de ilegitimidad, frente a un mundo, que solo juzga, condena, y discrimina, porque tiene el poder de hacerlo, es el mundo de la educación nacional.

Según los datos de nuestras investigaciones, el profesor tiene un papel importante, a veces decisivo, en la puesta en marcha del acompañamiento escolar. Una aplicación disciplinada de una consigna institucional o una implicación más personal llevó a la mayoría de los docentes a inscribir o a proponer la inscripción de ciertos alumnos en el programa de acompañamiento escolar. Además, los padres tienen también un rol importante en ese momento del planteamiento, y su implicación les permite estar atentos a la propuesta o a la petición de sus niños. Su consentimiento no va de sí; supone, en primer lugar, una confianza en el fundamento de la información y en la utilidad de la empresa. Supone también, el conocimiento, y por ende, el interés, de la situación escolar, y la intención de hacerla evolucionar positivamente. Las preocupaciones más recurrentes de los padres conciernen al aspecto tardío del planteamiento, la inquietud de no poder garantizar a su niño una próxima participación en el futuro, o la imposibilidad de inscribir a otros hijos por falta de cupo.

A todo esto, los acompañantes dicen darse cuenta de la aspiración de los padres por el futuro de sus hijos, y revelan su dificultad para responder a esta. Contrariamente a lo que esperábamos, las encuestas revelan que cuanto más apartados estén los padres de la escolaridad, más considerarán el programa de acompañamiento escolar como una generosa oportunidad para ellos en la que tienen ganas de implicarse.

Esta enorme implicación lleva a las familias a esperar mucho más de los acompañantes de sus hijos, quienes se ven obligados a tomar una de dos actitudes. La primera, es una actitud pasiva que los lleva a reproducir los mismos discursos o las mismas prácticas utilizadas por su docente en su propia escolaridad.

La segunda actitud, es la de ceder ante la presión y responder a la demanda. Esta estrategia los hace aplicar una fórmula didáctica y pedagógica que los convierte en los nuevos hermanos mayores, apreciados por los niños y por los padres. Esta adopción por la familia lleva a una proximidad relacional que permitirá una mayor eficacia en la relación entre el niño y el acompañante.

El contexto vinculado a esta última actitud permitirá a estos últimos obtener un estatuto de confidente y fundar un progreso basado en la confianza y la empatía: "a tu edad tenía las mismas dificultades". Se muestra así cercano, estando al mismo tiempo ya lejos de esta situación. Adoptan un comportamiento en función de la imagen que representa, es decir un modelo vivo y accesible del éxito presentado por primera vez a la familia como posible y plausible.

La seriedad de este juego permite a algunos niños volver a poner en marcha la reconstrucción identitaria, liberada poco a poco de los misterios de la ortofonía y la ortografía. En el camino hacia el reconocimiento de sí mismo, florece, a veces, una relación íntima con el acompañante. Aunque los deberes permanecen, generalmente, en el centro del propósito, los encuentros se hacen en función de un fuerte valor simbólico más importante que la utilidad práctica.

Cuando las sesiones son grupales, asemejándose así a un salón de clase, el lazo que se crea es muy diferente. A diferencia de los niños en acompañamiento individual, los niños en acompañamiento grupal, fueron mucho menos elocuentes durante nuestras entrevistas. Califican las sesiones más como un acto de formación de monitor que como un acompañamiento. Además, la descripción de sus actividades incluye la mención de repetición y de conformidad.

En cuanto a los padres, al decirse satisfechos con las relaciones establecidas, con el contenido del programa y con la progresión de sus hijos, se sitúan como solicitantes, conscientes de su debilidad y de la oportunidad que tienen. Sin embargo, producen muy raramente observaciones, excepto en lo que se refiere al eje de la temporalidad. Por otro lado, adoptan una actitud conforme a la que tienen para las cosas de este mundo, tan complejo y tan alejado de la educación tradicional y de la escolaridad. El único rol que se dan el derecho de jugar, está vinculado con las notas y la disciplina, el cual está en total acuerdo con la intervención que se les pide o permite en la escolaridad.

6. Del apoyo escolar al éxito: ¿en provecho de quién?

Las relaciones existentes entre los distintos protagonistas señalan también otras diferencias y complejidades: los niños, en primer lugar, dicen sentirse más serenos y dispuestos a crear nuevos compromisos familiares, lo que los lleva a implicarse más en el marco de su escolaridad. Una de las consecuencias de este progreso externo es un progreso interno que incluye una mejor estima e imagen de sí y a la vez una mejor representación de los demás.

Gracias a la debida atención y a la escucha que se les otorga, los niños pueden expresarse y por ende liberarse del conjunto de complejos y malestares que experimentaban con anterioridad en la escuela. Además de establecer una relación de confianza con sus tutores los niños desarrollan una relación de igualdad con sus compañeros de clase. De facto, podrán asimilar mejor las relaciones de autoridad que mantienen en la escuela.

En cuanto a los tutores, muchos dicen pedir con frecuencia un consejo, una cita con personas que podrían ayudarlos a mejorar, no solo para el progreso del niño sino también para escapar de una relación abrumadora con el entorno parental a la que deben hacer frente. Esta relación constituye un doble riesgo para los tutores: por un lado ser absorbidos por el lado emocional y afectivo de la situación y por otro lado encontrarse desorientados por la imposible adecuación entre su proyecto voluntario pero transitorio y las posibilidades reales de éxito. Es probablemente por esto que los profesores reclaman una formación para los tutores, que les permitirá manejar esta situación de conflicto y así incrementar en ellos la capacidad de realizar una tutoría más productiva y pertinente.

Las observaciones precedentes nos muestran hasta que punto la tutoría se limita a un proceso discontinuo que salta del presente al presente de cada sesión. Se debería más bien poner en perspectiva operatoria este tiempo de acompañamiento escolar. Esta puesta en perspectiva requiere que se tengan en cuenta las intervenciones propuestas a los niños, otras iniciativas sociales, socioculturales, o de prevención. Es esencial, en efecto, que pueda construirse sinergia entre todos los protagonistas que invierten la vida social de los niños. Y eso, para que se evite la acumulación de prácticas a veces complementarias y a

menudo paralelas, y cuyo efecto acumulativo puede tener consecuencias contrarias a los objetivos deseados.

Dicho de otro modo, la sobrecarga ocupacional causada puede transformar a los públicos buscados y esperados en personas cautivas, a quienes no se les deja el tiempo y el espacio de un respiro para liberarse de las atenciones organizadoras. Parece pues urgente reconsiderar, con gran atención, los métodos y los tipos de intervenciones y preferir los proyectos y los productos que alegan el respeto de un equilibrio entre el tiempo organizado y el tiempo libre. Se evitaría, como muestran las encuestas, lo que ocurre con algunos niños de ciertos barrios, que pasan su día, de un lugar protegido o animado a otro, y que comparten con su familia apenas unos momentos antes de ir a dormir. Contrariamente, las empresas de socialización, de acompañamiento o de protección tienen por único objetivo el de apoyar actitudes y comportamientos socialmente autorizados, alejando cada vez más a los niños de su familia.

Así, después de promover todas estas actividades externas, para colmar este hecho, faltaría nada más la construcción de establecimientos plural-funcionales o de "omni-animación", que propongan albergar y salvar a una población de los efectos dañinos y desestructuradores, productos de los contextos infanticidas provenientes de sus padres².

Esta última situación es solo una ficción, no obstante, nos parece que una política de amenazar el tiempo y los ejes de escolarización y socialización de nuestros niños no puede satisfacerse de la confianza otorgada a una multiplicidad de empresas y de lógicas de funcionamiento—Siguen siendo los padres los responsables más indicados de estos espacios de la educación y de socialización, cuya ocupación por otros no puede ser sino coyuntural, adyacente y complementaria. Un análisis serio y atento debe hacerse al enfoque territorial, que debería permitir inscribir otras pertinencias y otras estrategias en una red cuya dimensión de la malla y complementariedades quedan por construir y (re)movilizar.

En efecto, la dificultad probada por los acompañantes, de situarse en el campo de las relaciones cuando actúan en las familias, es un indicador interesante de la distancia existente entre las posiciones de los distintos protagonistas y en particular de las relaciones que esta distancia induce sobre la escolarización y las preconcepciones que activan en este campo. Hicimos alusión a la doble prescripción que pesa sobre ellos: "hágale (la) conseguir, y sean nuestros". Esta dificultad encuentra otra, la de situarse en un espacio ético, y epistémico. Es en efecto patente que su intervención, por modesta que sea o quiera ser, trastorna las prácticas familiares, modifica los tipos de empleo del espacio, y causa cambios en los horarios familiares: el conjunto de la casa a menudo se convoca para garantizar y favorecer estos desajustes, en horarios modificados o espacios polarizados para actividades inusuales y usuales. Es todo el paisaje familiar que se transforma durante el tiempo de la irrupción del tercero provisional.

Las conversaciones que pudimos tener con los acompañantes, después del tiempo formal de la investigación, muestran hasta que punto la cuestión es importante para ellos. Se preguntan en efecto de que sirven si su paso solo es coyuntural y transitorio y así a largo plazo no tienen ningún peso sobre los destinos escolares y las evaluaciones que los guiarán. Se preguntan también de que sirven y se preguntan, en particular, por la pertinencia de una acción que no hace más que reafirmar la primacía de la lengua, de los códigos y de la cultura escolar, introduciendo prácticas que se refieren a un lugar que no los beneficia, no los utiliza, y al que no podrán acceder, o se encuentra distante y tiene muy poca oportunidad de reconocerlos

² Dos años después de nuestras investigaciones se han construido establecimientos llamados "centros educativos cerrados"....

como pertinentes, o de hacerse reconocer por ellos. Los balances de su trabajo y su inversión, a veces, se deben, oír y expresar.

Al contrario, las reacciones mayoritarias de los padres nos proyectan en el universo casi olvidado, y generalmente problemático, de su interés y sus inversiones para la escolaridad de sus niños. Piden, por ejemplo, a los profesores reconsiderar sus referencias y sus responsabilidades. Los testimonios que suministran, con respecto a algunos momentos, tomados sobre su diario y sus necesidades, dicen con fuerza lo indispensable de su participación en la educación como primeros y últimos responsables, y el carácter obligatorio de su adhesión a los actos de escolaridad. Es necesario entonces volver con ellos a la etimología y encontrar la educación como acto que consiste en alimentar, en hacer crecer y en proteger.

Los profesores, por su parte, parecen poner de manifiesto en sus discursos que la escuela prefiere, por el momento, mantenerse a distancia de este tipo de operación de cuyos efectos sólo perciben aspectos positivos muy limitados, y para preservarse un territorio cuya actual dificultad de gestión se debe, según ellos, a fenómenos independientes de su poder y su misión. Ellos son, con todo, en su lógica y sus esperanzas, los principales beneficiarios del acompañamiento escolar, tal como pudimos verlo practicado.

Por último, las influencias y los beneficios de participar, teniendo como derecho esta otra fórmula de redistribución social, refuerzan aún su dependencia de esquemas cognoscitivos y culturales inutilizables y extranjeros: los niños sólo tienen la alternativa de aceptar e integrar reglas de juego que participan de la distinción y la selección, o de permanecer ausentes y olvidados, antes de encontrarse en historias escolares acortadas e impuestas, para acceder a un mundo dónde la alternativa no existe.

Es pues necesario preguntarse, otra vez, por la primera finalidad del acompañamiento escolar, tal como es enunciada por la mayoría de los protagonistas, y que es "hacer gustar la escuela a los niños con problemas". Esta aserción remite a una representación de la escuela que la sitúa en los espacios del intangible y del inmutable, monumento o santuario cuyo acceso y descubrimiento supone la adaptación de los que se aventuran y que quieren instalarse. Este discurso se inspira, quizá, en antiguas lógicas según las cuales la escuela se presentaba como un lugar-recurso para el aprendizaje de conocimientos y técnicas, e informaba escolarizando a una población de alumnos que aprendían por mimetismo y acumulación.

7. Conclusión

Encontramos así nuestra hipótesis inicial, que proponía interpretar el acompañamiento escolar como una estrategia institucional de removilización de la red "educación", y esto en su entidad de red secundaria. Las distintas actas recogidas por este estudio parecen confirmar el hecho de que, a través de las llamadas recurrentes a una asociación, estamos frente a una reproducción de esquemas de escolarización que intentan modificar su enfoque de la población de riesgo sin dar bastantes medios a sus ambiciones.

Habría pues, una llamada e invocación, pero en un espacio que sigue siendo performativo y que no permite, o poco, a los distintos socios de la operación comprometerse en el proceso, para contar con sus experiencias y sus cuestiones. La cultura familiar sigue estando ausente y tiene poco peso sobre lo que está en juego del éxito, cuando no se interpreta como inútil, inexistente o dificultosa. Los contextos espacio-

temporal de vecindad y la existencia de la red primaria que moviliza, trabaja y orienta en el mundo del niño, solo se desafían para ser coartadas exóticas o fianzas rápidamente abandonadas después de su utilización.

Se trata, en efecto, hoy para la escuela, de satisfacer las exigencias de una sociedad que pide para sus niños, conocimientos, una inculcación cultural y una preparación a la integración social y económica. No tenemos que discutir aquí la pertinencia y el valor de esta prescripción. Trae con ella una nueva mirada sobre las relaciones de la escuela y la sociedad, numerosas cuestiones sobre las estrategias y la problemática, y transforma básicamente las interacciones entre los protagonistas. ¿No se trata ahora de acompañar a la escuela en una nueva orientación y de ayudarle a hacerse gustar lo mismo por los niños que de ayudar a los alumnos a gustar a la escuela? Lo que está en juego supone que la apuesta esté distribuida también entre los socios de este gran juego serio de la educación.

El discurso del juego nos recuerda las valoraciones de los dos grupos de socios preguntados. Habíamos oído a los padres congratularse por la animación propuesta a sus niños en esta forma de juegos, que calificaban lúdicos, es decir, probablemente de "seriedad", de verdaderos juegos en los cuales estos últimos podían hacer otra cosa diferente que lo que pretendían jugar en casa (en esta forma de estaciones y tensiones de la virtualidad).

También habíamos oído a los profesores asignar como calidad principal del acompañamiento escolar su función de distensión y expresión, permitiendo guardar las actividades propuestas en la categoría: ocios y animación. Esta distancia tomada respecto del contenido se realizaba al mismo tiempo que las denegaciones, casi consensuales, de la implicación y el reconocimiento de una corresponsabilidad.

Las personas más informadas son pues, evidentemente, los padres, que sin poder teorizarlo o discutirlo perciben con exactitud la importancia del juego. Sin recurrir a la clasificación de René Caillois, y la complejidad de su análisis de lo lúdico en sus distintas acepciones y expresiones, debemos observar la importancia de las prácticas del juego, de las que la infancia tiene necesidad para estructurarse. Por tanto, son privados progresivamente del juego en el espacio escolar. Luego en las relaciones cotidianas, hasta que vuelva, de nuevo, la necesidad de jugar y que él se esconda en las numerosas puestas en escena que cada individuo compone y hace variar y que reinstala sin cesar para representarse.

Erwin Goffmann nos da otra señal, que mide con finura las formas vinculantes de los reglamentos sociales y necesidades de aparecer. Así, no pueden satisfacerse de la indecisión o de la invisibilidad, hasta que nazca el estigma que opera, por sí mismo, distinción y ruptura de la ilusión.

Bibliografía

- ALCALDE Ana I. y otros (2006), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- APARICIO Rosa (2003), El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid. Universidad Pontificia de Comillas
- BAUTIER Elisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris : L'Harmattan.
- BARROUILLET Pierre, GAVENS Nathalie y otros (2009), "Working memory span development: A Time-Based Resource-Sharing model account". *Développemental Psychology*, Vol.45, N°2

- BENTOLILA Alain (1997), "Droits et devoirs de la communication". En Observatoire National de la Lecture, Communication et découverte de l'école maternelle. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, pp. 49-50.
- _____ (2002), *L'île aux mots : Maîtrise de la langue, cycle 3*. Collectif, Paris, Nathan.
- BERNSTEIN Basil (1975), *Langages et classes sociales*, Paris : Ed. de Minuit.
- _____ (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London : Taylor & Francis.
- BERTHELEU Hélène (2001), *La politique canadienne du multiculturalisme : citoyenneté, accommodements institutionnels et équité*.
- www.cairn.info/load_pdf.php?id_article=soco_043_0031.
- CAILLOIS René (sous la direction de) (1987), *Le monde des jeux*, Paris : Chêne.
- FOUCAULT Michel (1984), "Dits et écrits, Des espaces autres" (conférence au Cercle d'études architecturales, 14.03. 1967), en *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.
- FREIRE Paulo (1993), *pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GALAND Benoît, VANLEDE Marie (2004), "De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnel" Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura" Hors-série, en revista *Savoirs* n°4, Sous la direction de Jacky Beillerot.
- GOFFMANN Erwin. (1976), *Stigmates : les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris
- GUILLAUME Léonard, MANIL Jean-François (2006), *La rage de faire apprendre. De la remédiation à la différenciation*, GBEN Jourdan Editeur Paris
- GVIRTZ Silvina y ORIA Ángela Inês (2011), "La relación entre el estado y la sociedad: alianzas público-privado para la mejora educacional", en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 54
- HELLY Denise, LAVALLÉE Marc, MC ANDREW Marie (2000), "Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité : la position des organismes non gouvernementaux québécois", en *Recherches Sociographiques*.
- JEUNESSE Christophe, Coulibaly Bernard, Manderscheid Jean.Claude (2008), "Approche interculturelle d'un apprentissage collaboratif en ligne : Quelles conditions pour réussir ?" en *TICE et développement*, Numéro 03, Avril-mai.
- Mc ANDREW Marie (1994), *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires*, Montréal : Greape, Ceetum,.
- MONCLUS Antonio, SABAN Carmen, y otros, (2008), *Educación para la paz*, Barcelona: CEAC
- MONCLUS Antonio, (2011), *La educación entre la complejidad y la organización*, Madrid: GEU
- PAGE Michael (1992), "Coopération en éducation et pluralisme social", *comunicacion en International Convention on Cooperative Learning Expanding Perspectives*, Utrecht.
- PEIRÓ Salvador (1997), "Educación en espacios multiculturales. Interpretación desde los derechos humanos". Publicaciones de la Escuela Universitario del Profesorado de EGB de Melilla; NÚMS: 25-26-27; 607-630.
- _____ (2008), "Problemas de indisciplina y violencia escolares y valores educativos"; en Touriñán López, José Manuel (dir) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. A Coruña, Editorial Netbiblo. Cap. 9.
- PERALTA ESPINOSA María V. (2008), "El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI", en *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 47
- REGNAULT Elisabeth (2006), "Good Practices in Intercultural Education in Europe". *Education and Society* vol 24, 1.
- SANCHEZ BLANCO Concepción (2008), "La educación infantil y la lucha por la igualdad: más allá de toda duda", en *xxi. Revista de educación*, n.º 10.
- VIEILLE-GROSJEAN Henri (2009), *De la transmission à l'apprentissage*, Paris : L'Harmattan,
- WEISSER Marc (2005), "Quelle épistémologie pour les Sciences de l'Éducation ? Le modèle de l'arc herméneutique" en *Penser l'Éducation*. n° 18.
- _____ (2004) : "Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique". *Mediterranean Journal of Educational Studies*. Vol. 9 n° 1
- WILSON William Julius (1987), *The Truly Disadvantaged*, Chicago : University Press.