

Revista Mexicana de Investigación Educativa

COMIE

comie@servidor.unam.mx, enaccarella@yahoo.com.mx

ISSN (Versión impresa): 1405-6666

MÉXICO

2007

Habib Ghouali

EL ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR Y EDUCATIVO EN FRANCIA

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 12, número 032

COMIE

Distrito Federal, México

pp. 207-242

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



## EL ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR Y EDUCATIVO EN FRANCIA

HABIB GHOUALI

### Resumen:

El acompañamiento escolar –tal como fue definido en el Acta de 1992, en Francia– es un proceso que pretende ofrecer, al lado de la escuela, el apoyo y los recursos que los niños y adolescentes necesitan para triunfar en ella; este dispositivo no es exclusivo para los alumnos en dificultades, sino para todos los que lo necesitan. Este texto es una especie de provocación a la reflexión, al debate y por qué no a la autocrítica; entre las cuestiones subrayadas destacan: ¿por qué el acompañamiento escolar y educativo?, ¿cuáles objetivos se persiguen y en nombre de qué?, ¿el niño –y qué niño– es tomado en cuenta?, ¿el tiempo del niño, del adolescente, tiene un lugar en las preocupaciones que no son únicamente escolares?, ¿cuál es el efecto de estos dispositivos?, ¿qué producen?, ¿cómo evaluar?, ¿en qué medida esta intervención con los niños y adolescente de medios populares es legítima?, ¿en qué se autoriza ella misma y sobre qué competencia se apoya?

### Abstract:

School accompaniment, as defined in France's Act of 1992, is a process that attempts to offer the support and resources that children and teenagers need to succeed at school. The program is not limited to students experiencing difficulties, but is open to all who need it. This article is an invitation to engage in reflection, debate, and analysis. The questions emphasized include: What is the reason for school and educational accompaniment? What objectives are pursued and why? Are children taken into account? Which children? Does children's and teenagers' time have a place in concerns that are not solely educational? What is the effect of these programs? What do they produced? How should they be evaluated? To what degree is such intervention with low-class teenagers and children legitimate? How is it authorized and supported?

**Palabras clave:** asistencia escolar, tutoría, estudiantes, diferencias culturales, marginación social, Francia.

**Key words:** school attendance, tutoring, students, cultural differences, social marginalization, France.

---

Habib, Ghouali, Faculté des Affaires Internationales, Université du Havre. 25, rue Philippe Lebon, BP. 420, 76057 Le Havre Cedex, France. CE: hghouali@aol.com / ghouliah@univ-lehavre.fr

### La noción de acompañamiento

La noción de acompañamiento parece haber emergido de las dificultades encontradas por los actores del campo educativo para responder a dos tipos de exigencia: la preocupación de un alumnado desorientado, considerado, no obstante, como ser autónomo o capaz de llegar a serlo, y la exhortación de resultados, de excelencia y de eficacia, siempre más altos, provenientes de los responsables de la institución. La multiplicación de las profesiones de intervención cuya tarea es la de acompañar es, en efecto, corolario de una situación de crisis social. El acompañamiento, resultante de funciones que eran hasta ahora asumidas *naturalmente* por la familia, la escuela o la religión, rebasa todos los sectores profesionales y subraya la posición paradójica de esos oficios: centrados en el individuo y aferrados a problemáticas sociales.

Muchas prácticas profesionales fácilmente distinguibles hasta ayer (prácticas de cuidados, sociales o educativas) hoy se encuentran confrontadas con la necesidad de disponer de categorías mentales más amplias, permitiendo pensar mejor la complejidad de las situaciones a las que deben enfrentarse (Paul, 2002:2). El acompañamiento participa de esta tendencia social general en la re-articulación de campos hasta ayer cuidadosamente separados, en una redefinición de lugares de unos y otros, en un reajuste de situaciones y en un cambio de representaciones por las que se llega a pensar esta complejidad: los tiempos han cambiado y ya no se puede pensar ahora en el acompañamiento como se pensaba hace 20 años, realizando únicamente las filosofías de la asistencia y del desarrollo (Paul, 2002).

### Lo que acompañar quiere decir

Desde el punto de vista estrictamente semántico, *acompañar es unirse con alguien para ir a donde él va al mismo tiempo que él*. Subyacentemente, *acompañar* se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal.

Del establecimiento de un vínculo primero sobre la base de una meta, se deriva la definición mínima de acompañar: *ir con, ir hacia* –que traducen conceptualmente *relacionalidad y temporalidad*. La relación de acompañamiento es entonces definida por un conjunto de características propias:

- asimétrica: pone frente a frente al menos a dos personas de “desigual poder”;

- contractualizada: instaure una comunicación disimétrica en el fondo de paridad;
- circunstancial (temporal, ocasional): es apropiada “en un momento dado”;
- co-movilizadora: supone que los *partenaires*<sup>1</sup> estén el uno y el otro en camino.

Ardoino (2000:7-8), en el editorial dedicado al recién fallecido René Lourau, en *Pratiques de Formation-Analyses*, desarrolla la noción de acompañamiento citando una gama de empleos que resumiremos de la siguiente manera:

En música, el acompañamiento es una parte accesoria instrumental o vocal que completa un campo o una melodía dándoles valor, ya sea por contraste o por sostenimiento. Esto supone una relación armónica entre el acompañando y aquel que lo acompaña, pero también una relación jerárquica donde al que se le acompaña es el sujeto, que da el ritmo de la melodía. No hay relación de igualdad o de sumisión, pero eso supone que haya un acuerdo, una relación entre dos individuos, un *partenariat*.

En el medio deportivo se utiliza la palabra *coach* cada vez más frecuentemente, a veces un *coach* es entrenador, a veces el *coach* es distinto del entrenador... El entrenador es el que asigna los movimientos, las capacidades. El *coach* es el que ve de inmediato, quien ve simultáneamente durante todo el partido, quien debe integrar eventos y adaptarse, quien juega un papel de reajuste en una instantaneidad que no permite ninguna previsión y quien se acerca a la dirección del actor en situaciones que nunca son las previstas. Esto remite a la problemática del dominio, de la maestría, es decir, a la necesidad del reajuste, de la adaptación del juego con el evento.

En el ámbito clínico, nunca se habla de acompañamiento a propósito de cuidados, ese término se dirige al sufrimiento, a la angustia. Supone que el acompañando se inscribe en una duración, en un proceso global y también siempre particular, es decir, en un trabajo sobre una particularidad que en ningún momento puede ser identificada con otra situación. ¿Cómo acompañar a alguien que vive una situación difícil, única y que no puede analizar?

En el ámbito jurídico y social, la palabra remite a la noción de tutoría. En un primer sentido, la tutela se destina a un “incapaz”, a un menor, a una persona senil o incapacitada, porque habría perdido, por decisión jurídica, sus derechos cívicos. Pero no podemos dejar de evocar la metáfora hortícola donde el tutor designa un pedazo de madera o de metal que impide a una planta crecer torcida.

En el sistema educativo es una relación adaptada y personalizada, pero sólo se habla de acompañamiento para los alumnos en dificultad, los sujetos frágiles. Es un papel ambiguo, el acompañante ocupa una posición de fuerza, terapéutica, es el maestro de la acción.

La elaboración del campo semántico del verbo *acompañar* muestra que se construye a partir de tres sinónimos que le son muy frecuentemente asociados: *conducir*, *guiar*, *escortar*. Así se abrirían tres regiones semánticas, tres registros del acompañamiento dominados por una tonalidad específica:

- *conducir* y la idea de dirección;
- *guiar* y la idea de consejo–orientación;
- *escortar* y la idea de protección.

No se podía dejar de enfatizar en que hay allí todo un inventario de prácticas que reenvían a modelos tradicionales:

- *conducir* a la iniciática;
- *guiar* a la mayéutica;
- *escortar* a la terapéutica.

Por otro lado, la definición relativamente unívoca de *acompañar-unirse a alguien/ para ir a donde él va/al mismo tiempo que él* precisa una organización del sentido según tres dimensiones:

- relacional a manera de una unión o de una conexión: *unirse a alguien*;
- espacial a manera de un desplazamiento: *para ir a donde él va*;
- temporal a manera de poner en fase: *estar con al mismo tiempo*.

Sólo se puede acompañar a alguien si esta persona sabe a dónde va. El acompañante puede existir como persona, pero reconoce que el acompañado es él, el sujeto de la acción. En este proceo hay, forzosamente, una relación de intersubjetividad (Ardoino, 2000:7-8), donde dos sujetos se comunican en dos posiciones diferentes, donde el acompañante se pone en juego y acepta que el acompañado esté con él en una relación de alteración mutua, donde el otro cambia al mismo tiempo que se intenta cambiarlo. A través de esta idea, la dimensión ética del acompañado es subyacente.

### La escuela, reformas y debates

Es realmente la Revolución Francesa, heredera del pensamiento filosófico del siglo XVIII, la que dio por misión al Estado el proporcionar la instrucción y la que asentó los principios fundamentales de ésta. Y desde 1789, todos los gobiernos consideraron que ellos debían ocuparse de la enseñanza. Pero Francia, desde la Revolución, ha conocido diez gobiernos y quince constituciones. Sin cesar, la enseñanza ha sido modificada en su organización, su espíritu, sus métodos y la función del Estado ha sido entendida de diversas maneras. Las principales reformas que han dado al sistema educativo su morfología actual datan de los años sesenta.

#### Reforma Berthoin

Se da el 6 de enero 1959, los cambios son: prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y creación del ciclo de observación. Para responder, particularmente, a las nuevas necesidades ligadas con el crecimiento (entre 1956 y 1961, 51 mil ingenieros o científicos eran necesarios pero sólo se preveían 24 mil profesores), el gobierno de De Gaulle llevó a cabo una política de modernización y de democratización del sistema educativo. Esta política voluntarista se justifica igualmente por una fase de crecimiento masivo de la demanda social: en efecto, los comienzos de la prosperidad incitan a los padres a prolongar los estudios de sus hijos.

Los centros de aprendizaje se convierten en secundarias de enseñanza técnica (CET) y los cursos complementarios de primaria superior se transforman en secundaria de enseñanza general (CEG). Además, se puso en marcha un ciclo de observación de dos años (6<sup>o</sup>-5<sup>o</sup>),<sup>2</sup> común a todas las secciones, con el objeto de orientar a los alumnos al término de ese ciclo hacia la enseñanza que les convenga más según su mérito y no **según su origen social**.

#### Reforma Fouchet-Capelle

Se da el 3 de agosto 1963, con la creación de los colegios de enseñanza secundaria (CES), al lado de los CEG y la postergación, al final del nivel, de las orientaciones decisivas.

La reforma Berthoin de 1959 fracasó sobre un punto esencial: **la orientación**. En efecto, el ciclo de observación no conduce a ninguna redistribución en cuarto grado de secundaria de los alumnos que continúan su escolaridad en el tipo de establecimiento en el seno del cual empezaron. Esa evi-

dencia guía, en 1963, la reforma del ministro de Educación Christian Fouchet y del rector Capelle.

Por otro lado, los colegios de enseñanza secundaria son puestos en marcha (toda nueva creación de establecimiento de primer ciclo<sup>3</sup> debe, por otro lado, tomar esta forma). No obstante, es importante hacer notar que, a pesar de la puesta en marcha de estructuras democráticas, a partir de 1963, la democratización casi no progresó. Los determinismos sociales eran más fuertes que la reforma.

Los acontecimientos de mayo de 1968 llegan como una verdadera fuerza de choque en un paisaje político que ya perdía velocidad. La fuerza del movimiento estudiantil francés y la verdadera explosión que se desencadenó resultaron de la convergencia de un conflicto de generaciones y de una crisis universitaria sin precedentes. Hacer una descripción exhaustiva de esas manifestaciones sería, por supuesto, muy largo, pero lo que conviene recordar es que 1968 marcó un verdadero viraje decisivo en la evolución de las mentalidades. Así, 1968 no da a luz ideas nuevas (salvo en las universidades), pero impulsa a la realización de reformas que estaban ya en gestación (por ejemplo: la puesta en marcha del tercio de tiempo pedagógico en las escuelas, la reforma de la administración de las secundarias y de los bachilleratos principalmente con una reestructuración de los consejos de administración...).

La política de De Gaulle de educación, con sus aciertos y sus fracasos, tiene así un lugar esencial en la historia de las políticas educativas francesas.

### Los años 1970

De Gaulle cede su lugar a Pompidou, en 1969, quien a su vez será remplazado a su muerte, en 1974, por Valéry Giscard d'Estaing. Este último es electo dentro de un programa que se ve liberal y modernista. Se trata de satisfacer a la generación *baby-boom* que aspira a más justicia social: la meta fijada era menos de democratizar la escuela que de democratizar el éxito. Para eso, Giscard escoge como ministro de Educación Nacional a René Haby, quien no es un verdadero político sino, más bien, un conecedor fuera de serie del sistema educativo.

Haby pone en marcha una reforma que, casi treinta años después, sigue dando de qué hablar y continúa alimentando las discusiones más vivas sobre el porvenir de la escuela. Se trata aquí de la reforma Haby que data del 11 de julio de 1975, que unifica las estructuras administrativas del

primer ciclo suprimiendo la distinción CEG/CES. Las opciones de especialización desaparecen en el ciclo de observación, las secciones se vuelven “indiferenciadas”. El pase se vuelve automático de la escuela primaria a la secundaria. Se crea la secundaria única. El objetivo de la reforma es volver a impulsar la orientación al final de tercero, unificar una misma clase de edad a través de una base común de conocimientos y abrir más ampliamente el acceso al examen nacional de bachillerato y, por consiguiente, a la enseñanza superior.

No obstante, hay que hacer notar que, al final de quinto grado, subsiste una orientación hacia los cursos preparatorios al certificado de aptitud profesional (CAP) para los alumnos que no tienen mucho éxito en la escuela. Esta reforma no se aplicó sino hasta el inicio del año escolar de 1977, pero pronto se dieron cuenta que dos problemas quedaron en suspenso: el contenido de una base común de conocimientos no había sido claramente definido, así como el lugar de la secundaria única entre el nivel elemental y el medio.

La reforma Haby es indiscutiblemente la medida más importante de los años setenta, inclusive si otras leyes fueron promulgadas, como por ejemplo en 1975 (el 30 de junio) la *Ley de orientación* en favor de discapacitados o, en 1977 (el 25 de noviembre), la *Ley Guermeur*, que concedía ventajas financieras para los establecimientos privados.

#### Los años ochenta y las reforma de los gobiernos socialistas:

la creación de los ZEP,<sup>4</sup> una necesidad social y cultural

El objetivo de los ZEP es “dar más a los que menos tienen”, es lo que se llamará la discriminación positiva. Pero estas “zonas prioritarias de educación” introducen, al mismo tiempo, la consideración determinante de la dimensión territorial y, en ciertos casos, refuerzan los fenómenos de “ghettización” que pretendían reducir.

#### La ley de orientación de 1989

Afirma el lugar central que debe tener el alumno en el seno del sistema educativo y fija los objetivos del Estado en materia de enseñanza. Establece al sistema educativo una obligación de obtención de resultados (dar una formación y una certificación a 100% de los jóvenes). Las novedades introducidas por la ley son la organización de la escolaridad en ciclos, las modificaciones de los procedimientos de orientación, la creación del con-

sejo de alumnos-delegados, la creación de los institutos universitarios de Formación de Maestros (IUFM), la obligación para todo plantel de elaborar un proyecto de establecimiento y la creación de los consejos Nacional de Programas y Superior de la Educación. Pero, sobre todo, lo que hay que recordar es que “el derecho a la educación está garantizado para cada uno a fin de permitirle desarrollar su personalidad, elevar su nivel de formación inicial y continua, de integrarse en la vida social y profesional, ejercer su ciudadanía” (extracto del artículo 1º). Con los objetivos del Estado en materia de educación, el alza masiva de la matrícula en secundarias y bachilleratos se hace notar. Pero la enseñanza no está necesariamente adaptada a las necesidades, es por eso que una renovación de las secundarias y bachilleratos se pondrá en marcha.

#### Los años 1990-2000

El objetivo de la renovación de las secundarias/bachilleratos consiste en adaptar el bachillerato a la enseñanza de masas y en remediar las dificultades encontradas. Esta renovación apunta hacia tres ámbitos:

- las estructuras, a través de las reorganizaciones de los itinerarios y de la diversificación de los exámenes nacionales de bachillerato;
- los contenidos y la renovación de los programas; y
- la pedagogía, con la creación de módulos favoreciendo la adquisición de métodos de trabajo.

Las tres grandes rutas de formación (general, técnica y profesional) están organizadas en dos ciclos: determinación y terminal. En el seno de cada una de las rutas los horarios son disminuidos pero completados por una enseñanza modular. Los módulos constituyen la mayor innovación de los bachilleratos. Responden a la diversidad de las necesidades de los alumnos y consisten en un cierto número de horas a lo largo de las cuales ellos son distribuidos en grupos pequeños, con el fin de encontrar respuestas a sus problemas. La evaluación nacional de los estudiantes de segundo, instituida en 1992, permite identificar las necesidades del alumnado y considerarlas en la progresión pedagógica, en la organización y el contenido de la enseñanza modular.

Hay una verdadera voluntad de adaptar la enseñanza a cada alumno para permitirle que desarrolle al máximo sus capacidades y sus aptitudes.

La ayuda individualizada es, por sí misma, continuación de las manifestaciones de 1998. En segundo término se ve la instauración de una enseñanza modular adaptada en francés, matemáticas, la primera opción de lengua extranjera o la opción obligatoria para todos los alumnos. Es una verdadera novedad que concierne a los estudiantes con problemas, para los cuales se imparten dos horas semanales en pequeños grupos de diez.

En 1993, François Bayrou quiere definir “un nuevo contrato para la escuela”. Para mejorar la secundaria, el ministro suprimió la organizada en dos ciclos (de observación y de orientación) para remplazarla por una de tres (adaptación, central y orientación). El ciclo de adaptación tiene por objetivo consolidar las adquisiciones fundamentales de la escuela primaria e iniciar a los alumnos en las disciplinas y métodos propios de la enseñanza secundaria. Está constituido por el sexto grado. El central permite a los alumnos profundizar y ampliar su saber y su saber-hacer, esto corresponde al quinto y cuarto grados. El ciclo de orientación se compone exclusivamente del tercer grado.

Además, se pone en marcha el itinerario diversificado: se trata de organizar enseñanzas con grupos pequeños, apoyándose en los intereses y las necesidades de los estudiantes. En fin, se toma a cargo a los alumnos con dificultades con el propósito de acogerlos y ayudarles para que puedan acceder al tercer grado: puesta en marcha de la Sección de Enseñanza General y Profesional Adaptada (SEGPA). La circular para el inicio del año escolar 2001 enfatiza la prioridad del gobierno: se trata de dar una respuesta más eficaz a los alumnos con dificultades y de individualizar las regiones para los alumnos con problemas que hayan interrumpido los estudios. Señalaremos que la mayoría de estas medidas acaban en formas más o menos explícitas de individualización. Es, en este sentido, que encuentran necesariamente el proceso del acompañamiento.

### **El debate**

El gran debate sobre la escuela que se abrió al inicio del año escolar 2003 y el proyecto para la modificación de la *Ley de orientación* de 1989 muestra bien que el Estado se siente implicado en las políticas educativas y se fija numerosos objetivos. Para el Estado es un deber asegurar a cada ciudadano una formación conveniente. Con los problemas de violencia que conoce la escuela, la laicidad cuestionada o la “ghettización” de las ZEP, la institución escolar cambia de apariencia y debe adaptarse a los males de su

tiempo. *El espejo del debate* (bajo la dirección de Claude Thélot) presenta la síntesis de los puntos de vista expresados sobre la escuela. El debate ha hecho emerger todas las opiniones sobre las medidas factibles de política educativa, las prioridades deseables, las opciones de desarrollo del sistema educativo. Según la evidencia de ciertos investigadores, los debates fueron frecuentemente “clásicos”. Ha habido pocas discusiones sobre el impacto de la masificación, las medidas tomadas sobre la escuela, la evolución de los certificados y, más generalmente, sobre el sistema educativo.

### **Lo que ha cambiado en la escuela francesa**

A pesar de los avances de la escuela republicana, el sistema educativo no puede resolver por sí mismo todos los problemas de la enseñanza de masas que, por otro lado, ha pasado en menos de medio siglo de una dimensión rural a una urbana y suburbana, que está confrontada con un choque de culturas y, en estos últimos tiempos, a una sociedad donde la noción de valores no tiene las mismas referencias que las que tenía para las generaciones anteriores.

Las políticas educativas puestas en marcha en Francia desde los años cincuenta están marcadas por la voluntad de favorecer el incremento de la matrícula, sobre todo en la enseñanza del nivel medio.

Hoy, los establecimientos acogen a jóvenes que provienen de diferentes horizontes. Los problemas que afectan a la sociedad francesa, la pobreza, la precariedad, la violencia, el racismo, etcétera, inciden también en la escuela, la que debe hacer frente y encontrar soluciones.

La sociedad, con sus fracturas y sus crisis, está presente en el recinto mismo de la escuela. Esta última se ha convertido en la primera institución que importa los problemas del exterior y que no logra exportar sus valores y sus normas. Ya no es más ese campo parapetado donde el niño iba a buscar el saber. El niño aprende en la escuela, fuera de la escuela, un poco por todos lados. Las cosas deben, por consiguiente, encontrar sentido. Toca a la sociedad redefinir lo que debe hacer la escuela en relación con la masa de información de la que disponen los alumnos y la manera de tratarla. Actualmente, se habla de fractura cultural que se ha traducido, en los hechos, como una ruptura cívica de confianza.

La escuela ha dejado de ser considerada como el vector de transmisión de normas y valores para pensarla más bien como prestadora de servicios (Ballion, 2000). Pasa progresivamente de un rol de institución madre,

encargada de formar al ciudadano a uno de servicio público, en el sentido de estar al servicio del público, quien le da mucho más una postura de prestadora de servicio.

Los cambios de la escuela son observables en tres niveles:

- *reglamentario*, con la *Ley de orientación* que coloca al alumno en el centro del sistema educativo;
- *de la formación* de los docentes pero, sobre todo, de la formación continua, dado que los IUFM desarrollan preparaciones para los concursos centrados en los saberes sabios; y
- *de la acción*, pero la evolución de las prácticas pedagógicas es más difícilmente observable; el cambio en términos de acción es más visible en el ámbito de la acción educativa en el hacerse cargo del alumno, en el aprendizaje de la autonomía...

Las modificaciones que han tenido lugar después de 1968 van en el sentido de una mayor responsabilización de los padres y las familias en el acto escolar.

Ballion (2000) considera el fracaso de la *Ley de orientación* como un golpe a las ambiciones colectivas. Según su análisis, ha habido fracaso en los tres ámbitos: el de la reducción del fracaso escolar, el de la reabsorción de la desigualdad social frente a la escuela y el de la constitución de una cultura escolar anclada sobre los valores que defiende.

Al no tener éxito en el ámbito global, la institución transfiere sus responsabilidades hacia lo local. En consecuencia, luego de este fracaso, los responsables de la educación en Francia, desde la primera mitad de los años ochenta, introdujeron una nueva situación en el sistema: los proyectos tanto de establecimiento<sup>5</sup> como individual.<sup>6</sup> Prácticamente en el ámbito de cada academia y de cada grupo escolar se constituyeron equipos que se esperaba fueran innovadores. Éstos tienen una doble función: tomar en cuenta la complejidad de los proyectos pedagógicos o de formaciones: de establecimiento, de ciclos, pluridisciplinario en la secundaria y en el bachillerato, y el hacerse cargo de niños con dificultades, a quienes les hace falta autonomía y coherencia, es decir, considerar la historia del sujeto, no solamente en su proyección en el porvenir, sino también en el seno del acto de formación. Se pretende acompañarlos permitiéndoles imaginar un futuro de ellos mismos. Este proceso se inscribe en el marco metodológico y técnico, heredado de las ciencias humanas.

Generalmente, cuando se habla de acompañamiento escolar y educativo, se tiene la impresión de decir que hay que volver a dar a los niños el gusto y el deseo de aprender; devolverles la confianza en la escuela; reavivarles la capacidad de producir ellos mismos los conocimientos, los saberes, los saber-hacer, las actitudes; encontrar el lugar que pueden ocupar, pero también que hay que hacerlo todos juntos: educadores, padres, ciudadanos, docentes, responsables de asociación, funcionarios locales. Solamente, como lo ha señalado Eric Favey,<sup>7</sup> la ausencia de un proyecto social global vuelve ilusoria la búsqueda de finalidades del acompañamiento escolar y educativo, pues la fractura social, la descalificación del saber y la ruptura cívica de la confianza hace esta búsqueda particularmente incierta.

¿Por qué pedir a la escuela hacer tal o cual cosa y a las estructuras de acompañamiento escolar y educativo hacer tal o cual otra, en las que precisamente la escuela no habría triunfado? La respuesta es simple: es para formar ciudadanos, para enseñar a los niños a desprenderse de su propia condición pero también para convertir a la escuela en más justa y más abierta.

El acompañamiento escolar y educativo también es la ocasión de volver a las dificultades encontradas en clase. Pero, ¿estamos seguros que este dispositivo tiene efectos en términos de éxito escolar? Esta pregunta y algunas otras son las que tratamos de responder, esperando con ello contribuir a un mejor conocimiento de los objetivos de este acompañamiento.

### **El acompañamiento escolar y educativo**

Actualmente en Francia, en diversos sectores, se habla con mayor frecuencia de acompañamiento, ahí donde anteriormente se hablaba de formar, de educar, de guiar o de aconsejar.

Algunos investigadores conceden al acompañamiento escolar una anterioridad que han hecho remontar a Jules Ferry. La institucionalización del acompañamiento data de julio de 1981. Una circular proponía la creación de estudios “asistidos” para los niños inmigrados del ciclo medio; éstos estaban asegurados en la escuela por docentes y los intervinientes de esos estudios ocupaban un espacio situado entre la escuela y la familia (Castellani, 2000:25). Inicialmente previstos para los niños extranjeros, estos estudios concernirían progresivamente a un público cada vez más extenso. En 1982, las animaciones educativas periescolares (AEPS) fueron organizadas para los niños extranjeros solamente y, de preferencia, fuera de la escuela. En 1984,

estuvieron dirigidas a extranjeros e hijos de extranjeros, y se localizaron cerca de la escuela. En 1990, además se extiende, igualmente a los niños escolarizados en las ZEP, en la escuela primaria, en sexto o en quinto grados.

De acuerdo con Castellani (2000), en los textos fundadores, el acompañamiento escolar tiene dos dimensiones: una cognitiva (ligada con la escuela) y una cultural (mucho más vasta). Hay una complementariedad entre el tiempo escolar y extra escolar. La mayoría de los pedagogos están de acuerdo sobre el hecho de que lo que pasa fuera del tiempo escolar es tan importante como lo que pasa durante él. El acompañamiento escolar percibido como una continuidad de aprendizajes, ofrece a los niños desfavorecidos lo que las clases medias tienen en su casa y lucha contra las desigualdades sociales. En realidad, no se enfoca solamente a los niños con dificultades, sino a los que tienen necesidad de ello. Es esta la idea que se encuentra en la el *Acta* de formalización del acompañamiento a la escolaridad (firmada el 7 de octubre de 1992), que los designa como el conjunto de acciones tendientes a ofrecer, junto con la escuela, el apoyo y los recursos requeridos por los niños para triunfar en ella, apoyo que no siempre encuentran en su entorno familiar y social.

Esas acciones, que tienen lugar fuera de los horarios de la escuela, están centradas en la ayuda a las tareas y a las aportaciones culturales necesarias para el éxito escolar.

### **El Acta de acompañamiento escolar**

A lo largo de los últimos 15 años, la demanda de educación ha conocido en Francia una verdadera explosión. Responder a ella, en contextos difíciles y con un público escolar heterogéneo, constituye para la escuela un verdadero desafío.

El acompañamiento escolar tal cual está definido en el *Acta* es un proceso que pretende ofrecer, junto con la escuela, el apoyo y los recursos que los niños necesitan para triunfar en ella. “Las acciones del acompañamiento deben estar centradas en la ayuda a las tareas y las aportaciones culturales necesarias para el éxito escolar”. La ayuda a las tareas y las aportaciones culturales son complementarias y de vocación educativa. “Estos dos campos contribuyen a que él alcance su plenitud y a que tenga mejores oportunidades *de éxito en la escuela*”.

El acompañamiento escolar debe ofrecer a los padres, según el *Acta*, un espacio de información, diálogo, apoyo y mediación, permitiéndoles una

mayor implicación en el seguimiento de la escolaridad de sus hijos. Los padres extranjeros, incluso los poco escolarizados en su infancia, los analfabetas o los que dominan mal la lengua francesa, siempre pueden ayudar a sus hijos a dar sentido a la escuela y volverse, ellos, “*partenaires*”<sup>8</sup> activos, y los niños, los actores de su aprendizaje. El individuo es responsable de su destino. “En esta dimensión, los sitios de acompañamiento a la escolaridad tienen vocación para articularse con las redes de escucha, de apoyo y de acompañamiento de los padres. El acompañante desarrolla contactos tan frecuentes como es posible entre el entorno familiar y los docentes y facilita la comprensión recíproca”.

El *Acta* también insiste en la laicidad de las acciones de acompañamiento y el de sus actores “El carácter laico y la negativa del proselitismo son los criterios obligatorios más importantes”.

Castellani (2000) considera este proceso como una sabia precaución que permite evitar que los niños sean entregados a un adoctrinamiento extremista, financiado por los fondos públicos. Para Glasman (1997), los grupos islamistas organizan el acompañamiento escolar y educativo y “se ve a las niñas pequeñas y a jóvenes adolescentes que, habiendo ido al acompañamiento escolar y educativo, curiosamente empiezan a portar el velo llamado ‘islámico’; es sabido que puede haber una presión en las actitudes de los alumnos y los jóvenes” (1997:15-25). Independientemente de lo que se piense del Islam y de la religión, sugiero que es fundamental acordarse siempre de que los musulmanes no son todos fundamentalistas, integristas o terroristas. Esa clase de asociaciones no devalúan la cultura familiar y ofrece a los adolescentes un “nosotros”, es decir, una dignidad colectiva, con personas que pueden reconocer como lo suficientemente diferentes – en virtud de que son adultos– y como suficientemente cercanos –puesto que dicen lo que comparten en común con ellos. Eso no quiere decir que se esté militando por una sociedad comunitaria, la que nadie quiere en Francia. Hay que evitar el inter-comunitarismo (Coq, 1999), es decir, hacer de la escuela un lugar de recibimiento de comunidades “en cuerpos constituidos” que desembocan en enfrentamientos intercomunitarios. Según Schnapper, el modelo republicano integra individuos y no grupos culturales. El peligro está en encerrar a los individuos en una comunidad que les fuera asignada.

También existe la necesidad de distinguir la laicidad y la exclusión del hecho religioso fuera de la escuela. La laicidad, como la quieren algunos

en Francia, es una negación de la historia y sabemos todos que la francesa está marcada culturalmente por la influencia cristiana. Excluir totalmente la cuestión religiosa del campo de la laicidad es una opción de riesgo. El hecho religioso no debe ser excluido de la cultura escolar y la escuela debe conservar su finalidad educativa, pues la instrucción y la educación se interpenetran. La instrucción permite adquirir saberes formales, incluso los saber-hacer, pero eso, a través de la adquisición de una cultura, induce a los saber-ser.

Estamos, entonces, en la educación, de allí la importancia de la finalidad de la escuela. Sin embargo, aquélla no debe ser pensada sólo como asunto de ésta: escuela, familia y, más generalmente, el entorno participan en la educación. En este contexto, el asunto de la cultura común se coloca como barrera ante el comunitarismo, es indispensable al vivir juntos en una democracia. Solamente, ¿qué debe ser esta cultura común para poder anclar el querer vivir juntos? Según Lorcerie,<sup>9</sup> hay un debate entre los que dicen que hay que tener las mismas maneras de vivir, la misma lengua, participar en el mismo sentimiento de una historia y los otros que piensan que se puede muy bien prever un destino común con muy pocas cosas comunes. “Hay que pensar la cultura común como el producto de las interacciones múltiples, extremadamente diversificadas, que las personas tienen unas con otras”.

En cuanto a la noción de aceptación de las diferencias, Lorcerie considera que ésta remite a la idea de que somos diferentes los unos de los otros, con historias distintas. “Existe el riesgo de fijar las diferencias identificándolas. A veces se confunden las diferencias culturales con las etiquetas identitarias que se sitúan en los procesos sociales ligados a la etnización”.

La escuela no puede responder a todo y no hay que esperar todo de ella, pero existe la posibilidad de reformular su mandato para que pueda “acoger a la vez las diferencias culturales de los recién llegados y asumir las etiquetaciones de diferencia que tienen lugar en un ambiente discriminatorio”.

El *Acta* también hace referencia a la ayuda a las tareas como acción de privilegiar: “es en este sentido que debe distinguirse el acompañamiento escolar de las actividades peri-escolares, incluso si estos dos campos de intervención contribuyen al desarrollo pleno y personal del alumno y, por consecuencia, a mejores oportunidades de éxito en la escuela”. Según el *Acta*, el acompañamiento escolar no se plantea como algo alternativo a la escuela. Al contrario, reconoce su papel central, cuando se propone:

- proveer a los jóvenes de métodos, de acercamientos, de relaciones susceptibles de facilitar la adquisición de saberes;
- ampliar los centros de interés de niños y adolescentes, promover su aprendizaje de la ciudadanía a través de una apertura a los recursos culturales, sociales y económicos de la ciudad o del entorno cercano;
- favorecer sus adquisiciones con el fin de reforzar su autonomía personal y su capacidad de vida colectiva, especialmente por la práctica de ayuda mutua y del estímulo entre jóvenes.

Las acciones de acompañamiento escolar están destinadas a los que carecen de condiciones óptimas para el éxito en la escuela. Esas acciones tienen un carácter gratuito y laico. De ningún modo están destinadas a promover una “escuela bis”, no podrían ser confundidas con las operaciones comerciales de nivelación con fines lucrativos (clases particulares).

El acompañante escolar no tiene estatuto, es un problema que se presenta actualmente y que necesita que los responsables tomen cartas en el asunto rápidamente. Evocaremos este problema en las partes consagradas a la formación de los acompañantes y a la institucionalización del acompañante escolar. El *Acta* hace, solamente, referencia a la experiencia, a las competencias de los acompañantes y a su buen conocimiento del entorno social y cultural inmediato con un buen grado de información sobre el funcionamiento escolar y un profundo sentido de la relación con los niños.

En lo que concierne a las relaciones de los dispositivos de acompañamiento escolar con la escuela, el *Acta* insiste en los lazos que deberían mantenerse entre los dispositivos de acompañamiento y los proyectos de la escuela o del establecimiento:

Dentro de las relaciones con el establecimiento, se buscará particularmente:

- la continuidad del acto educativo y la coherencia entre las actividades escolares y las acciones; “los acompañantes escolares” conciben su trabajo en relación con los docentes;
- las mejores modalidades para reforzar los intercambios entre los docentes, los equipos educativos, los padres de familia y los interventores del acompañamiento escolar.

El *Acta* hace del acompañante escolar un mediador que debe hacer conocer la escuela a los padres y sensibilizarlos en el seguimiento de la escolaridad.

dad de los hijos. Desarrolla también los contactos entre el círculo familiar y los docentes.

Es perfectamente legítimo, decía Crinner (1997:27), que los padres que están en situación de exclusión económica, y con frecuencia también concomitantemente en de exclusión cultural, tengan necesidad de un mediador para renovar el contacto con una institución de esta sociedad, la escuela que los ha expulsado, como también necesitan un mediador para dirigirse a las instituciones sociales de las que depende su sobrevivencia.

Los padres, “objetos” de la mediación, frecuentemente tienen dificultades en el dominio del francés, a menudo tienen familias numerosas, muchas veces son de origen extranjero y muestran cierta ansiedad en cuanto a la seguridad de sus hijos y a los daños de su entorno. Para ellos, la escuela sigue siendo un mundo aparte, del cual tienen un conocimiento superficial, incluso si les inspira respeto y en ella ponen sus esperanzas. Si se adhieren a sus valores esto no significa, sin embargo, que mantengan relaciones cercanas con ella. La distancia sigue siendo importante y, si los objetivos son los mismos, las estrategias educativas son muy diferentes.

Para los padres, en este ambiente difícil, el futuro de sus hijos es con frecuencia difícil de considerar y la ambición limitada. Se teme por el porvenir y el desempleo es una de las causas profundas. Pero esto no impide proyectarse hacia el futuro y otorgar mucha importancia a la escuela, incluso si los padres carecen con frecuencia de capacidades para ayudar a los hijos; para ellos, las cosas son claras: los mediadores pertenecen al sistema escolar. Cuando tienen un problema, esperan ayuda y, al proporcionársela, el mediador se convierte en un punto de referencia fijo importante. Pero si el impacto del mediador es fácilmente mensurable cuando se trata de problemas puntuales, no lo es tanto para los de fondo, como los relativos al nivel escolar o a la orientación.<sup>10</sup>

De manera general, la mediación es vivida por los alumnos primero como una intrusión en el espacio privado y es vivida positivamente por los padres, como una ayuda potencial. Para los docentes, el balance aparece como algo positivo en conjunto.

Al referirse a los trabajos que han sido realizados sobre el asunto de la mediación, se constata que las relaciones entre acompañantes escolares y familias no difieren tanto de las relaciones entre familias y docentes. En términos de cantidad de encuentros, aquellos no son siempre más numerosos. Las familias que acuden al acompañamiento escolar son, a menudo,

las mismas que van a ver a los docentes (Thin, 2001) y aquellas que la escuela no ve en lo absoluto rara vez vienen al acompañamiento escolar, incluso si es cierto que los acompañantes algunas veces tienen la ventaja, estando en un centro social, de ver a las familias en otras ocasiones.

Existe una ambigüedad central en el acompañamiento escolar ya que, en el fondo, se apoya en la preocupación escolar de las familias para proponerles la frecuentación del dispositivo pero, en general, tiene otros objetivos que el simple mejoramiento de la escolaridad, que se podría llamar de re-socialización, consistiendo en volver al alumno más escolarizable haciéndole admitir las reglas, las normas escolares.

Y es allí donde, con frecuencia, hay discontinuidades, pues en el fondo, las familias esperan a menudo trabajo escolar y el mejoramiento rápido de los resultados, en tanto que el dispositivo quisiera hacer otra cosa, incluso, algunas veces, no hacer nada “escolar”. Esta tensión es con frecuencia observable. Las familias dicen: “Pero si las tareas no estaban terminadas, ¿por qué pasaron a la siguiente actividad?”, y se ven familias retirando a sus hijos en el momento en que el dispositivo de acompañamiento escolar reduce el tiempo de trabajo de las tareas en beneficio de actividades llamadas de esparcimiento. Hay, por consiguiente, una especie de astucia contra astucia: estos acompañantes, apoyándose en la preocupación de escolarización para intentar hacer otra cosa, y las familias diciendo estar de acuerdo con todo y sólo aceptando la ayuda en las tareas. Para Daniel Thin es una tensión recurrente en los sitios de acompañamiento escolar, que oscila entre seguir las expectativas de las familias y guardar una cierta especificidad de un acompañamiento más “educativo”.

Esto, más recientemente, resurge con las orientaciones de instituciones financieras, como la CAF<sup>11</sup> en las CLAS,<sup>12</sup> que incitan a un trabajo mucho más social que escolar y dirigido a las familias. Los acompañantes, tomados entre diferentes exhortaciones, se encuentran algunas veces en situaciones incómodas. Se puede ver también que, a pesar del discurso que repite que no se trata de sustituir a las familias y que es necesario trabajar con ellas, hay un poco de substitución. Thin (1997) cita como ejemplo la historia de los registros con los que se va siguiendo a los alumnos de secundaria, que fueron llenados por ellos mismos, en el seno del dispositivo, con la ayuda de los acompañantes. Además, el acompañante escolar iba generalmente en el mismo sentido que los consejos de los docentes en vista de que funcionaban con las mismas categorías de pensamiento. Y los

padres estaban aparentemente ausentes de este trabajo sobre la orientación. Hay pues, a pesar de todo, una tendencia a sustituir a las familias.

### **El acompañamiento escolar: la ayuda a las tareas y la clase particular**

El fracaso escolar como no-logro global en la escuela está íntimamente ligado con el origen social. Sin embargo, es esencialmente a la secundaria a la que le incumbe gestionar pedagógicamente la diversidad de los alumnos: ésta ha intentado hacerlo primero creando grupos, incluso opciones de formación con base en perfiles. Cuando el problema es grave, los alumnos pueden ser atendidos a partir del cuarto grado<sup>13</sup> mediante dispositivos de alternancia. A pesar de todo, el problema del fracaso escolar está lejos de ser resuelto, en particular, porque contribuyen algunos procesos internos a la institución (Dutertre, 2003).

La ayuda en las tareas es una clase de compañerismo (Castellani, 2000:46) como echar la mano de un alumno mayor o que un exalumno daría a su compañero menor, como todo obrero puede ayudar a un compañero de trabajo más joven que él, en el oficio de su competencia profesional. La ayuda en las tareas es hoy la forma más practicada de acompañamiento escolar.

Para algunos pedagogos, la ayuda a las tareas concierne únicamente al papel de la escuela, es decir, es un trabajo de profesionales de la enseñanza por el que se hacen cargo de esta ayuda y ponen en marcha una pedagogía que responda a las necesidades de cada niño. Para estos pedagogos, liderados por Christian Lego (del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna "ICEM"), esta ayuda a las tareas, aun provisoria, como el acompañamiento escolar, reforzará el fracaso del individuo, el de la escuela y el de la familia. Pensamos que esta hipótesis es discutible, en la medida en que la escuela no es forzosamente la más indicada para responder a todos los problemas, y que hay lugar para algo más. El acompañamiento escolar no es una escuela después de la escuela. Su perspectiva es devolver las ganas de aprender. Ayudar, por ejemplo, a los jóvenes utilizando las tecnologías de la información y de la comunicación, generalmente, a adquirir métodos, enfoques, relaciones susceptibles de facilitar el acceso al saber; a ampliar los centros de interés de niños y adolescentes; a promover su aprendizaje de la ciudadanía por una apertura sobre los recursos culturales, sociales y económicos de la ciudad o del entorno cercano; a valorizar sus experiencias con el fin de reforzar su autonomía personal y su capacidad de vida colectiva, particularmente, por la práctica de la ayuda mutua y el fomento del

tutorado entre los jóvenes; a acompañar a los padres en el seguimiento de la escolaridad de los hijos.

En este sentido las aportaciones culturales y las prácticas de socialización son parte de la misión de un acompañamiento escolar y educativo que integra la demanda de ayuda, incluso de apoyo, a la que la escuela, por su lado, debe responder ya.

La clase particular está considerada como un procedimiento recurrente en el seno de las familias de medios socioculturales favorecidos. El mercado de las clases particulares se desarrolla a gran velocidad.

El argumento “shock”: la posibilidad para los padres que pagan clases a domicilio a sus hijos, de beneficiarse con una reducción de impuestos de 50% en el rubro de empleos familiares (desde 1991 si se trata de un particular y 1996 de una empresa). Este mercado prospera sobre la angustia de los padres. Reservadas tradicionalmente a las familias acomodadas, las clases a domicilio se difundirían cada vez más entre las clases medias, inclusive en las modestas. “La educación es un presupuesto prioritario, incluso en tiempo de crisis, asegura Hervé Lecat, quien dirige *Complétude*. Y la presión por el éxito se ha difundido en todos los medios sociales”. Las familias con ingresos superiores continúan siendo, no obstante, las más demandantes de este servicio. “Tener un diploma se ha convertido en una garantía de normalidad social en un contexto de incertidumbre económica”, confirma Glasman (2000b:210-215). Mohammed Ayachi, habitante de Vaulx-en-Velin,<sup>14</sup> hace tomar a su hijo, que está en cuarto grado en una secundaria difícil, clases particulares de matemáticas por la sociedad Top Profs. “Esos cursos nos cuestan de 120 a 150 euros al mes, a los cuales se agregan las deducciones Urssaf<sup>15</sup> pues, no siendo gravable hasta este año, no me estaba beneficiando de la bonificación anual”, explica M. Ayachi, ayudante de enfermería: “lo esencial, es que mi hijo salga adelante y no sea un vagabundo más”. Los padres, que son quienes desembolsan el dinero, pueden participar en la determinación de la ayuda suministrada y antes de cerrar el trato deben, al menos, entrar en relación con el prestador del servicio.

El curso particular tiene diversas funciones: refuerzo de experiencias, entrenamiento para aprobar los exámenes. Para Glasman (2000b:210-215), la relación con la escuela de los niños que toman clases particulares es la de alumnos que tienen una conciencia exacerbada de un triunfo social inherente al éxito escolar. Estamos en una lógica de excelencia escolar y el curso particular es, así, un paliativo para las dificultades susceptibles de

impedir este triunfo. La progresión buscada es individual, no se organiza en un colectivo y los pequeños grupos eventuales sólo son una manera de dar tiempo a cada uno para buscar o crear una cierta emulación entre los individuos. Generalmente, la clase particular es dada por docentes que tienen un nivel que les permite jugar una segunda vez el papel de la escuela: “es una escuela fuera de la escuela”. Por lo que se refiere a la acción social del acompañamiento escolar, ésta se perfila en las colonias populares para responder a una demanda a menudo diferente.

El acompañamiento escolar en las colonias populares es un servicio que es propuesto gratuitamente, sólo esta gratuidad puede crear en las familias que requieren este servicio, una doble molestia: sus expectativas no son siempre satisfechas, pero la falta de alternativas se impone, y la finalidad es inherente a la restricción: se deja a sus hijos en un marco que a veces no corresponde. Son la socialización y la apertura cultural las que son buscadas por las asociaciones que dan el acompañamiento escolar. El objetivo es dar al individuo un lugar preponderante pero, generalmente, los medios no concuerdan forzosamente con este deseo. Existe toda una serie de elementos que distinguen a los cursos particulares de los dispositivos desplegados en las colonias populares. Entre esos elementos destaca el servicio, que es colectivo y gratuito en el acompañamiento escolar de colonia y pagado y privado, en las clases particulares. En el primer caso es un contrato que une o trata de vincular la prestación ofrecida al respecto por el niño o su familia con reglas precisas en términos de regularidad, de conducta o de continuidad en la casa. Los padres no están en posición de hacer prevalecer una petición. En el segundo caso es un contrato comercial que compromete, por el intermediario del pago, a la vez al vendedor y al comprador; el alumno viene y paga; el prestador se compromete a veces con el resultado.

El curso particular y el acompañamiento escolar escatiman, en el seno de la familia, los conflictos ligados con el trabajo escolar (Glasman, 2000a).

### **Conflictos y divergencias**

El *Acta* del acompañamiento escolar hizo hincapié en la relación y el vínculo que debería unir la escuela con los dispositivos de acompañamiento. “El acompañamiento a la escolaridad reconoce el papel central de la escuela”. La eficacia de sus acciones depende en gran parte de los lazos que mantiene con los proyectos de escuela o de establecimiento. Recíprocamente, éstos

ganan mucho al tomarlas en cuenta. En las relaciones con la escuela o el plantel se buscará especialmente:

- la continuidad del acto educativo y la coherencia entre las actividades escolares y las acciones de acompañamiento escolar, lo que supone que los acompañantes escolares conciban su trabajo en relación con los profesores;
- las mejores modalidades para reforzar intercambios entre los profesores, los equipos educativos, los padres de alumnos y los intervinientes del acompañamiento de la escolaridad;
- la adaptación y la diferenciación de estas acciones, según la edad y el nivel de los niños a los cuales van dirigidas.<sup>16</sup>

Lo que se constató *in situ* no va en el sentido deseado por el *Acta*. Las divergencias y los conflictos caracterizan en gran parte la relación entre las estructuras de acompañamiento y la escuela. Las divergencias que existen entre la asociación y la escuela provienen, de hecho, de que el campo del acompañamiento escolar es vasto e integra varias concepciones teóricas opuestas unas a las otras pero que, en realidad, están imbricadas inevitablemente.

Según Glasman (1994:49) el campo del acompañamiento se inscribe en tres planos:

- 1) Hay un acompañamiento escolar como función de una acción caritativa ilustrada, por ejemplo, por le “Séours Catholique”.<sup>17</sup> En esta perspectiva, este proceso quiere ser humanitario y se destina a una población desfavorecida, es asumido por voluntarios.
- 2) Hay un acompañamiento escolar como una preocupación creciente de las asociaciones de barrios. En este contexto, éste es un medio de llegar a una cohesión de los habitantes del barrio a través de la puesta en marcha de actividades vinculadas con el acompañamiento. “Contribuye a una reconstrucción del tejido social” y se inscribe en una dinámica de ayuda mutua y de gestión de los problemas nocivos para la unidad de la colonia.
- 3) El tercer dispositivo es el del acompañamiento escolar institucionalizado, gestionado por actores “quasi-profesionales”. Es una acción estructurada, al margen de la escuela y que predica una dimensión afectiva en la relación con los individuos.

El acompañamiento escolar es un campo de conflictos ideológicos entre las propias asociaciones o aun entre éstas y la escuela: “se asiste a guerrillas’ que oponen, a menudo, incompetencias del lado escolar de parte de las asociaciones o periescolares de parte de la escuela y de los profesores. Además, ‘el principio cívico’ que hace prevalecer la escuela de la República se opone al ‘principio relacional’ instaurado por los dispositivos de acompañamiento escolar” (Glasman, 2000b:220).

La relación de tensión, incluso de competencia, con la escuela es interpretada por el hecho de que hay una clase de escolarización de lo periescolar, de penetración del modo escolar de socialización, a través del acompañamiento. Thin (2001:98) (catedrático de la Universidad Lyon 2) –entre los investigadores que se interesan por esta relación entre la escuela y el acompañamiento– constata que las prácticas adoptadas por éste son de tipo escolar y no solamente por lo que se refiere a las tareas o la organización del trabajo infantil. Esta escolarización, de acuerdo con su concepción, gana también lo que se llaman las “actividades”, que conciernen mucho más al esparcimiento, por una parte, vía el objetivo del mejoramiento de los resultados escolares de los niños y, por otra parte, de volverlos mucho más escolarizables, no sólo en el sentido de hacerles adquirir herramientas cognitivas, sino también como el mejoramiento de su comportamiento, entendido esencialmente como la aceptación, por el niño, de las reglas de la vida escolar.

Para Daniel Thin, esta tensión se debe, incluso, a la existencia misma del acompañamiento que parece decir a la escuela que no puede hacerlo completamente sola y que necesita estos dispositivos periescolares, porque se presentan como teniendo una mayor proximidad con la población. Incluso, parecen decir que podrían ser mejores que la escuela porque son menos escolares. Estos argumentos son discutibles en la medida en que las propias prácticas del acompañamiento son de tipo escolar. Por lo que se refiere a la proximidad de la población cuyos niños están a cargo del acompañamiento escolar es relativa y no constituye realmente un argumento fiable.

El término de apoyo escolar desagrada al cuerpo docente ya que de él, desde la reforma “Haby” de 1975, depende la ayuda a los alumnos con dificultades escolares. El apoyo escolar no incumbiría a las asociaciones sino a los profesores. Ha habido un fuerte debate sobre los términos hasta que se logró una distribución: el apoyo se reserva para la escuela y el “acompañamiento” para el exterior. En realidad, deberíamos de hablar de apoyo

escolar para estas acciones de campo que acogen al niño después de la escuela para sostenerlo en lo que concierne a la misma. El uso del término de acompañamiento escolar es el único medio que permite evitar la instauración de conflictos institucionales entre el mundo docente y el asociativo; por otra parte, responde a una nueva concepción social de la persona, vista como un individuo de pleno derecho. “Utilizando el término de acompañamiento escolar, se preserva la ‘dignidad de la personas’, asignándoles ya no un papel anticuado de ‘beneficiados’ y de demandantes de ayuda, sino de individuos totales con los que es necesario establecer una relación de ayuda” (Glasman, 2001:32). Poco a poco, los profesores y los inspectores han aceptado el acompañamiento escolar por varias razones: quizá porque se mantuvo en el paisaje de la escuela y porque era necesario aceptarlo; pero quizá también porque ha habido fuertes exhortaciones institucionales a trabajar con el exterior de la escuela, exhortaciones que pasaron por el financiamiento o por directivas de la jerarquía de la institución escolar.

Por consiguiente, actualmente hay menos conflicto entre la escuela y el acompañamiento. Pero nos encontramos todavía en una situación donde los acompañantes son muy demandantes de trabajo con la escuela, mientras que ésta “arrastra los pies”, es decir, colabora muy lentamente al tomar muy escasamente tal iniciativa (Thin, 2001).

Por otro lado, también se constata una división del trabajo. Gracias al acompañamiento las tareas se hacen, los docentes ya no tienen que preocuparse. El contacto con las familias –carga siempre delicada y pesada para los docentes– es de la incumbencia de los acompañantes. Esta división está detrás del sosiego del clima, pero esto parece molestar a los acompañantes que no quieren estar encerrados, ni en la relación con las familias, ni en el papel de repetidores con respecto a las tareas. Eso plantea un problema de su posicionamiento y del acompañamiento escolar en general, lo que explica quizá los cambios frecuentes de nombre, puesto que se ahora se habla, igualmente, tanto de acompañamiento a la escolaridad como de acompañamiento educativo.

¿Por qué el acompañamiento educativo en lugar del escolar? El acompañamiento escolar se resume como ayuda. En las tareas, el apoyo y recuperación del atraso, solamente. Las condiciones de éxito de la escolaridad de un niño se deben tanto al niño mismo como a la escuela y a sus actores, a la familia (ayuda, apoyo, estimulación de los padres y de otros adultos), a los educadores y animadores que él encuentra en las actividades y situaciones

más diversas (Castellani, 2000). En este sentido, el acompañamiento escolar toma lugar naturalmente en este contexto más amplio, en el seno del cual la construcción de saberes con intenciones puramente escolares sólo constituye una parte de la construcción global de la persona en desarrollo.

La manera en que un niño aprovecha su tiempo fuera de las horas de clase es importante para su éxito escolar, para el desarrollo de su personalidad y su aprendizaje de la vida social. El deseo de conocer y de estar juntos se alimenta en buena medida con actividades culturales, deportivas o lúdicas, realizadas en un contexto, las que pueden ser la ocasión para que cada niño se descubra en cuanto a sus talentos y contribuir, de esta forma, al éxito de su escolaridad.

La diversidad de lugares, de personas y actividades es importante y permite al niño construirse. Así pues, ¿es necesario abandonar el concepto de acompañamiento escolar en favor del educativo? La respuesta no es tan simple. Para Castellani, si el objetivo perseguido es el desarrollo de la personalidad del niño y no sólo su éxito escolar, es evidente dar toda su importancia a cada uno de los tiempos (escolares, periescolares, extraescolares), de los lugares (escuela, casa, centro social, estadio, gimnasio, alberca, biblioteca, cine, teatro, museo, conservatorio, etc.) y de los actores (padres, docentes, monitores, educadores, animadores) que participan en el desarrollo.

Más allá de lo “escolar”, nos situamos precisamente en lo “educativo”. Esta distinción debe tomarse con muchas precauciones en la medida en que algunos co-educadores pueden creer que las acciones realizadas fuera de la escuela conceden una compensación a una escolaridad mediocre, permitiendo a niños en relativo fracaso escolar construir su éxito fuera de la escuela, en actividades y saberes o en saber-hacer, que la escuela no tomaría en cuenta.

Nos adherimos a la idea de Castellani –que ha ocupado distintos cargos en educación nacional– quien concede al término del acompañamiento escolar la mayor importancia (2000:29). Dado que es práctico, es necesario conservarlo ya que hace hincapié en el hecho de que toda actividad y toda situación vivida por los niños fuera de la escuela contribuye al éxito escolar dándole sentido a lo que hacen en la escuela.

### **Finalidades del acompañamiento escolar y educativo**

Ante la desaparición de los puntos de referencias sociales y culturales tradicionales y el debilitamiento de las instituciones portadoras como la fa-

milia y la escuela, el niño es considerado capaz de tomar en cuenta su propia historia –decía Lafont– de elegir y de determinarse en la forma en la que se propone proyectarse en el futuro. En la actualidad, nos parece que los procedimientos de acompañamiento escolar y educativo tienen dos finalidades. La búsqueda de un mejor éxito escolar, que pasa por una mejor inserción del niño en la escuela y por una mejor relación de su entorno familiar y afectivo con esta institución. Pero también hay una función de desarrollo personal del niño, de enlace cultural que, hasta cierto punto, se realiza cada vez más.

Para lograr este objetivo, algunos dispositivos presentan a los niños y a los adolescentes una amplia gama de ofertas que están inscritas en diferentes registros, de la ayuda en el trabajo escolar pasando por las actividades culturales a la socialización. El objetivo consiste en garantizar una diversidad de “prestaciones” (Glasman, 2000a). El acompañamiento escolar se definirá, pues, como una nueva instancia de socialización fuera de la familia y la escuela.

La demanda de acompañamiento escolar se refiere muy a menudo al medio familiar, que no puede aportar aquello que tienen los niños de las clases más acomodadas, es decir, al mismo tiempo una ayuda a nivel escolar y un entorno cultural donde están inmersos permanentemente. Por lo tanto, este acompañamiento da prioridad a los expuestos a dificultades escolares y sociales, lo que significa un número reducido de niños por acompañante, velando por una determinada heterogeneidad de la población, lo que permite desarrollar estrategias de ayuda mutua y tutorado de niños, relaciones que son en sí mismas vectores de socialización.

La existencia de las desigualdades escolares importantes y a veces la ineficacia de las pedagogías de compensación muestran hasta qué punto hoy el acompañamiento escolar es significativo. Porque éste considera la idea que ha sido desarrollada por algunos sociólogos: la desigualdad escolar se inscribe en las desigualdades culturales y a veces éstas también se inscriben en las prácticas escolares. Hemos aprendido, a través de algunas investigaciones realizadas en zonas de educación prioritaria, que los éxitos en el primer grado de la educación primaria curso preparatorio dependían menos de los ingresos de la familia, de las condiciones del hábitat, de la pertenencia socio-profesional o de la nacionalidad, que del maestro con el que los niños habían sido escolarizados. Dentro de cada institución, la movilización y sus distintas formas es lo que hace la diferencia; es decir, según las formas de movilización puede haber o no una tendencia al éxito.

En ausencia de un verdadero trabajo de evaluación, los investigadores están divididos. Algunos intentan poner de manifiesto que las acciones de acompañamiento no son eficaces en términos de éxito escolar para los alumnos, algunos más muestran que a través de este dispositivo, en algunas zonas, la relación con el saber está en construcción.

### **La formación y la profesionalización de los acompañantes**

Constantemente somos testigos de evoluciones, de cambios, de transformaciones en los otros y en nosotros mismos. Pero eso nos no hace forzosa-mente acompañantes. ¿Cómo se opera esta formación? ¿Qué rutas tomar para convertirse en “*accompagn-acteurs*”,<sup>18</sup> en “*accompa-gagnants*”, en “*ac-compagnons*”, en “*bonne ac-compagnie*”...?

Según Bautier, la cuestión de la formación de los acompañantes escolares debe plantearse al menos a dos niveles muy diferentes (institucional y de la acción). En ambos casos, según este autor, la pregunta del sentido y de los objetivos del acompañamiento escolar se plantea:

La demanda de formación, aunque no pueda dissociarse completamente de la necesidad de competencias, puede también ser entendida como una demanda de reconocimiento y legitimidad por parte de los actores del acompañamiento escolar, demanda tanto más importante cuanto que ellos mismos provienen a menudo del mismo medio que los jóvenes y no están bien capacitados; además, que el acompañamiento escolar constituye potencialmente no sólo un empleo, sino también un estatus. Esta cuestión no puede, en consecuencia, ser tratada solamente desde la lógica de formación sobre todo si se consideran los diferentes retos que pueden subyacer en los procesos de acompañamiento escolar: reto financiero, reto político y social (Bautier, 1994:75-80).

Se entiende perfectamente a través de la cita de Bautier que la cuestión de la formación es compleja si se la sitúa en una lógica de eficacia de la acción. La ayuda a las tareas exige de parte de los acompañantes una competencia real en el ámbito de los conocimientos escolares y de los aprendizajes para evitar la reducción de las tareas a su solo valor en el “mercado” escolar, y conservar su dimensión cognoscitiva y profundamente formativa. Solamente, cuando se solicita a los “acompañantes escolares” ser más competentes, se les debe reconocer un estatus de profesionales, dado que participan de manera creciente en sesiones de formación, ofrecidas por asociaciones

deseosas de aumentar las competencias de sus participantes, las que esperan, por ese medio, un reconocimiento institucional de su “utilidad pública”. Aquí subyace la necesidad de contar con financiamiento público.

A raíz de las entrevistas y de los testimonios de estos acompañantes, se comprende que una gran mayoría de ellos desearía que su función sea reconocida como una profesión con todos los derechos, misma que, contrariamente a la perspectiva militante de antes, se perfilaría y se percibiría de manera diferente: en adelante, el acompañamiento escolar se verá frecuentemente dotado de un rol de utilidad pública que los acompañantes desean que les sea reconocido. Pero los “acompañantes escolares” no tienen legalmente el estatus reconocido, a pesar de la acrecentada voluntad de una cualificación de los participantes por parte de los organismos financiadores. Este dispositivo continúa siendo una función al margen del sistema.

Hay una falta de compromiso por parte de las instituciones financiadoras para conceder un valor estatutario a estos “acompañantes escolares”, ya que reconocerles un estatuto legal de profesión con pleno derecho correspondería a una necesidad permanente de su rol, considerado todavía como temporal, de gestión pasajera, ante las dificultades de una determinada población (Glasman, 2000a). Este autor cita otra dificultad de la profesionalización de esta función que se sitúa en la inexistencia “de un cuerpo de saberes”: qué formación dar a estos actores que pretenden poseer competencias como actores sociales, educadores, animadores, docentes...

Existe una tensión interior en el seno de los acompañantes. No todos tienen ni la misma trayectoria, ni la misma concepción de su actividad, ni la misma actitud ante las perspectivas de profesionalización. Pensamos que, actualmente, ya no se trata de una cuestión de la formación y de su contenido sino, más bien, del lugar del acompañamiento escolar, concebido como una instancia educativa, entre otras, y no como un dispositivo más o menos temporal.

Generalmente, el acompañamiento escolar y educativo es realizado por voluntarios que toman a su cargo a los niños. Estos niños son alumnos que han sido señalados. Tal señalamiento ha sido realizado por el equipo educativo de acuerdo con el responsable del centro escolar.

La duración máxima de las sesiones es de dos horas. Hay un tiempo para la palabra y la escucha, una ayuda metodológica muy importante y, por supuesto, la ayuda de las tareas, puesto que es la primera petición de los niños, de las familias y de los profesores. Para la contratación de los

voluntarios no se solicitan diplomas; solamente se toman en cuenta las motivaciones y el compromiso. Los voluntarios pueden ser estudiantes, jóvenes que se están formando como maestros en los IUFM,<sup>19</sup> asalariados, maestros con licencia de paternidad/maternidad o jubilados y desempleados.

### **El acompañamiento escolar: ¿hacia la institucionalización?**

La cuestión de la institucionalización del acompañamiento escolar se plantea actualmente con mucha fuerza. Existen pruebas que permiten pensar que esto está en proceso, pero la cuestión que se plantea es saber, ¿de qué institución dependería? Se puede pensar que puede inscribirse en diversas instituciones: los ministerios de la Educación, de Juventud y de los Deportes o de Asuntos Sociales. Entre las pruebas que posibilitan pensar en esta institucionalización, destacan:

- Algunos textos oficiales que “organizan y enmarcan” el acompañamiento escolar y educativo.
- Los fondos públicos que financian este campo de acción.
- El compromiso de numerosos organismos o asociaciones que hacen del acompañamiento escolar uno de sus retos principales.
- La extensión y la continuidad del acompañamiento escolar, dado que son los centros escolares los que contribuyen a la expansión de lo periescolar, al difundir la información a las familias.

Todo esto permite identificar una relativa institucionalización, aún no enmarcada por las leyes y bajo la influencia real de una institución pero, por costumbre, administrada y organizada por algunas instancias.

El acompañamiento escolar, progresivamente, se ha constituido en un mercado, con una oferta institucional cada vez más importante y con una demanda, por parte de las estructuras y de los participantes, también en un rápido crecimiento. Según Payet (1994:66), la profesionalización progresiva del campo está eminentemente vinculada con el proceso de institucionalización. Los financiamientos comprometidos explican que se relacionen con exigencias en términos de nivel en la contratación de los participantes, de formación de este personal y de evaluación de las acciones. Estas exigencias tienen efectos en la confianza del personal que, por otra parte, es favorecida por la disponibilidad de personas calificadas, de estudiantes que se incorporan difícilmente en el mercado laboral y de adultos en busca de salarios, aunque sean bajos.

El perfil del voluntario es, a la vez, fuertemente competitivo y, aun cuando se mantiene como una figura de referencia, no es tan activamente anhelado en lo que lo aleja del modelo del profesional. La única excepción es la del profesor jubilado, que rompe la dimensión estigmatizante del voluntario por su pertenencia al mundo de la escuela; en un plano simbólico, ese mundo no se altera con el final de la carrera.

### **La “imposible” evaluación**

Actualmente, la noción de evaluación forma parte de las costumbres. Hoy se impone como “ideología” alejada de toda duda (Glasman y Payet, 1991).

Para comprender lo que quiere decir evaluar y más concretamente, por qué hacerlo, hemos examinado, por una parte, el trabajo de Ardoino y Berger (1987) y, por otra, los estudios y testimonios de Glasman. De acuerdo con los primeros, la evaluación como proceso crítico natural de la experiencia diaria y como instrumento de apreciación o de estimación de proyectos es bastante ejemplar de los avatares del análisis: “[La evaluación es] representativa del destino de la racionalidad y del pensamiento crítico en las sociedades modernas porque ilustra extraordinariamente el divorcio entre el pensamiento y la acción, las teorías y las estrategias y las prácticas y, por lo tanto, las rupturas epistemológicas que se derivan” (Ardoino y Berger, 1987:12-13).

Nuestros dos investigadores hacen claramente la distinción entre una evaluación con perspectivas de “control” y una concebida como un medio de regulación. Los dispositivos de acompañamiento pueden ser evaluados, esto comprueba que existen desde hace algunos años distintas evaluaciones que han sido realizadas por actores del campo, por expertos y por investigadores.

¿Por qué evaluar el acompañamiento escolar? Se puede responder a esta pregunta haciéndose otra: ¿quién pide esta evaluación y por qué? Generalmente, son los organismos “financiadores” quienes la piden para verificar y saber cómo ha sido utilizado el dinero público y ellos puedan rendir cuentas a los ministerios de Tutela y a los electores. Evaluar en esta situación tiene un sentido de control, controlar la utilización de los fondos públicos para tener argumentos que les permitan ya sea proseguir o poner fin a la acción. Pero, según Glasman, no es del todo seguro que las evaluaciones se traduzcan en una suspensión de las subvenciones.

La cuestión que se plantea es por qué. Si un dispositivo de acompañamiento no es rentable en el sentido en que ninguna mejora ha sido constatada, ¿por qué seguir subvencionándolo? Difícil entender, aun cuando Glasman dice: “Las evaluaciones se hacen en condiciones tales que concluyen raramente, por no decir nunca, en la total ineficacia de la acción”, en consecuencia, el hecho “de dudar de la evaluación” no es una cosa imposible. Los organismos financiadores hacen todo lo posible para no cortar los créditos y poner de manifiesto que están activos. Por tanto, la evaluación de un dispositivo en el seno del organismo financiador es lo que está en juego entre los servicios o entre el personal que ocupa diferentes puestos. En algunas situaciones son los iniciadores, incluso los interventores, quienes demandan que sus acciones sean evaluadas, ya que pueden proporcionarles una legitimidad, a la vez, a los ojos de los otros y a sus propios ojos. Allí tampoco las cosas quedan claras, en la medida en que: “lo que está en juego en términos de continuidad de la acción, de equilibrio de las intervenciones en la colonia, incluso el mantenimiento de los derechos dados a los participantes, son demasiado pesados para que la evaluación de los efectos del acompañamiento escolar sea realizada serenamente (Glasman y Payet, 1991:140-141).

Cuando la evaluación es hecha por los propios actores, su validez es limitada. Estos actores “evaluadores” hacen todo para mostrar los lados positivos de la acción: poner por delante, por ejemplo, al niño que ha progresado, a los únicos padres que están satisfechos, etcétera.

En esta situación, la evaluación sirve solamente de reactivación de la acción y, por lo tanto, juega el rol de “reguladora” sin poder decir mucho de los efectos del dispositivo. Las evaluaciones locales se asemejan a reuniones internas que describen el estado de avance de los proyectos.

En lo que se refiere a los “efectos” de los dispositivos de acompañamiento escolar observados en los alumnos en ciertas zonas, es difícil, según el testimonio de algunos evaluadores actores, ubicar lo que corresponde al impacto del acompañamiento escolar y la intervención de otros factores. Pero según su evaluación, a pesar de todo hay, de manera general, una mejora de la situación para los alumnos que frecuentan estos dispositivos: se organizan mejor, son más sistemáticos y se re-motivan, retoman la confianza en ellos y en los demás; también hay un mejoramiento del comportamiento de la socialización. Además, para la mayoría de ellos, hay una mejor orientación: están mejor informados y son más realistas en sus elec-

ciones respecto de sus posibilidades, gracias a los diálogos más o menos informales que tienen lugar en el marco del acompañamiento escolar. Se puede pensar también, que este testimonio sólo es un medio para justificar la acción y mostrar lo bien fundado de lo que hacen pero, ciertamente, hay efectos positivos de estas acciones. Entre los inconvenientes de las evaluaciones locales se ubica el hecho de trabajar con poblaciones reducidas que impiden la obtención de conclusiones estadísticamente convincentes. Los efectos del acompañamiento escolar no son los mismos de un lugar a otro, de una acción a otra, incluso de un momento a otro. “Tenemos relación con fenómenos muy movibles y los modos de evaluación establecidos son extremadamente variables, a la vez desde el punto de vista desde el que tratan en evaluar, la manera como lo hacen y desde el punto de vista del horizonte temporal en el cual las acciones son evaluadas” (Rochex, 1999).

Generalmente, los métodos de evaluación existentes van de la simple descripción por los actores de la organización del dispositivo o de las acciones realizadas al seguimiento comparativo, realizado en colaboración con *partenaires* externos, de los resultados escolares de alumnos que se benefician o no de estas acciones. Para Rochex, las evaluaciones de las que se dispone distan mucho de ser siempre fiables.

Si algunos actores y financiadores de estos dispositivos piensan que incluso si el acompañamiento escolar si es ineficaz, continúa siendo rentable, allí algunas cosas deben encontrar sentido. Es en el trabajo de Pérez (1993), que esta fórmula fue encontrada y citada por Patrick Bouveau, en las jornadas de Rennes en 1997. Su argumento es: el acompañamiento es rentable con sólo lograr que un alumno, de un grupo de diez, no repruebe. Un AEPS<sup>20</sup> cuesta de mil 520 a 2 mil 280 euros, mientras que un alumno que reprueba cuesta al Estado entre 3 mil 780 y 4 mil 560 euros. Eso puede ser ineficaz si sólo un alumno, sobre doce, no reprueba pero, al mismo tiempo, es rentable, según su análisis.

De manera general, los resultados producidos por las evaluaciones de los dispositivos de acompañamiento a la escolaridad se relacionan en gran parte con los balances a menudo decepcionantes de las políticas de lucha contra el fracaso escolar. A raíz de nuestras distintas lecturas y nuestra presencia en el centro social de Chennevières sur Marn, como profesor voluntario y acompañante, se puede avanzar que, a nivel pedagógico, los alumnos que están a cargo de los dispositivos no realizan en general pro-

gresiones sensiblemente diferentes a los otros. Ciertamente, es muy difícil hacer la evaluación. Su hora aún no ha llegado, y las razones son distintas y no vamos a mencionarlas.

Para concluir, pensamos que el acompañamiento escolar desempeña la función de auxiliar de la escolarización. No está realmente en una posición de entre dos o de un mediador que no estaría ni en un “campo” ni en el otro. Está, más bien, del lado de la escuela, incluso si está en una relación competitiva con ella para volver a los niños más escolarizables, incluso para procurar que las familias tengan más prácticas de acuerdo con las expectativas de la escuela.

### Notas

<sup>1</sup> N.T. No hay traducción precisa en castellano de la palabra *partenaire*. En este caso alude a los coparticipantes, a los interlocutores, es decir, a los dos sujetos involucrados: acompañante y acompañado.

<sup>2</sup> N.T. En Francia, la primaria se cursa en cinco años (del curso preparatorio al medio dos, CP, CE 1, CE 2, CM 1 y CM 2). La secundaria se cursa en cuatro años, que van del sexto al tercero (6º, 5º, 4º y 3º). El bachillerato se cursa en tres años, que van del segundo al terminal (2º, 1º y terminal).

<sup>3</sup> N.T. En Francia, la educación primaria se encuentra conformada por 5 grados: preparatorio, elemental 1, elemental 2, medio 1 y medio 2. La secundaria se identifica como primer ciclo y se compone de cuatro grados escolares que van del sexto al tercero. El liceo, que se reconoce como segundo ciclo, se integra por tres grados: segundo, primero y terminal.

<sup>4</sup> N.T. ZEP: Zonas Prioritarias de Educación.

<sup>5</sup> Proyecto de establecimiento. Es una nueva noción ligada con el principio de la autonomía de los establecimientos escolares. La idea que empieza a prevalecer es que ninguna renovación a profundidad puede triunfar si no se asocia en su puesta en marcha con los actores mismos de la educación: personal directivo, docente y no docente, padres, alumnos, *partenaires*, locales, y si no otorga a la institución un cierto margen de iniciativa en la definición de su propia política educativa y pedagógica. La institución define sus objetivos

en función del público de alumnos que la frecuentan y de los medios con los que dispone.

<sup>6</sup> Proyecto individual. Considera al alumno en su globalidad y ya no solamente como ser “formado”. Comprende la acción educativa y cultural y todo lo que conduce a una mejor inserción del individuo en la escuela y en la sociedad.

<sup>7</sup> 1997, Secretario de la Liga de Enseñanza.

<sup>8</sup> N.T. Como ya se señaló, no existe en castellano una palabra equivalente. La idea, en este caso, consiste en pensar en los padres de familia como co-responsables, co-participantes en el proceso de escolarización de sus hijos.

<sup>9</sup> Françoise Lorcerie [entretien du lundi 20 octobre 2003] hace investigaciones en el CNRS, en ciencias políticas. Es autora de *L'école et le défi ethnique* (INRP-ESF).

<sup>10</sup> N.T. La orientación es comprendida como un proceso continuo de elaboración y realización de un proyecto personal de socialización y de inserción profesional del alumno de secundaria y de bachillerato con base en sus capacidades y preferencias.

<sup>11</sup> N.T. Caisses d'Allocations Familiales, organismo francés encargado de las ayudas familiares.

<sup>12</sup> N.T. “Contrato local de acompañamiento a la escolaridad”

<sup>13</sup> Ver nota 3.

<sup>14</sup> Diario *Le Monde*, 10 de marzo de 2003.

<sup>15</sup> Organismo encargado de la recaudación de las cotizaciones de la Seguridad Social y los subsidios familiares en Francia.

<sup>16</sup> *Charte de l'Accompagnement Scolaire*, signée le 7 octobre 1992 à la Maison de Quartier de la Goutte d'Or à Paris.

<sup>17</sup> N.T. Secours Catholique es una organización de la iglesia católica francesa para la ayuda social nacional e internacional.

<sup>18</sup> N.T. Aquí el autor hace un juego de palabras que pierde su significado en castellano, subrayando algunas dimensiones del acompañamiento. Sin

embargo, podemos intentar traducirlo de la siguiente forma: “*accompagn-acteurs*”, como “acompañador-actor”; “*accompa-gagnants*”, como “acompañador-ganador”; “*ac-compagnons*”, como “ac-compañeros”; “*de bonne ac-compagnie*”, como “de buena-compañía”.

<sup>19</sup> Insititutos Universitarios de Formación de Maestros.

<sup>20</sup> N.T. *Animation Educative Péri-scolaire*: Animación Educativa Peri-escolar.

### Referencias bibliográficas

- Achilli, S. (2001). “Accompagnement et autonomie”, *Education permanente*, supplément AFPA, abril, núm. 149.
- Alter, N. (dir.) (2002). *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire*, París: La Découverte.
- Ardoino, J. (2000). “De l'accompagnement en tant que paradigme”, en *Pratiques de Formation-Analyses*, novembre, núm. 40.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Matrice Andsha.
- Ballion, R. (2000). *La démocratie au lycée*, París: ESF.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?*, París: PUF.
- Bautier, E. (1994). “Quelle formation pour les accompagnateurs scolaires”, en *Journées Nationales de l'Accompagnement Scolaire: des AEPS à la charte, une trajectoire en questions*, París: FAS-CNDP.
- Bautier, E. (1995). *Travailler en Banlieue*, París: L'Harmattan.
- Bauteier, E. y Rochex Y. (1999). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, París: Armand Colin.
- Bouveau, P. (1997). “Les ZEP et la ville: l'évolution d'une politique scolaire”, en Van Zanten, A. (coord.), *La scolarisation dans les milieux “difficiles”*, París: INRP, Centre Alain Savary.
- Bourquelot, L. y Derouet, J. L. (1994). “Les territoires désajustés: de la recomposition d'espaces éducatifs locaux au marché sans frontières”, en Charlot, B. (coord.), *École et territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, París: Armand Colin.
- Burguiere, E. (1994). “Les notions de contrats et de partenaires”, en Charlot, B. (coord.), *École et territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, París: Armand Colin.
- Blanchard-Laville, C. (1996). *Analyse des pratiques professionnelles*, París: L'Harmattan.
- Broch, M.H. (1996). *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Lyon, Namur, Bélgica: Chronique sociale.
- Bucheton D. y Chabanne, J.C (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – L'écrit et l'oral réflexifs*, col. Education et Formation, París: Puf.
- BRU, M. J. J, (coord.) (2002). “Les pratiques enseignantes: contribution plurielles”, *Les Dossiers des sciences l'éducation*, núm. 5.
- Cardi, F. (1994). “Territoire scolaire et espace de formation”, en Charlot, B. (coord.), *École et territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, París: Armand Colin.

- Castellani, G. (2000). *Accompagner la scolarité des enfants*, Arlés: Actes Sud.
- Coq, G. (1999). *La démocratie rend-elle l'éducation impossible*, Parole et Silence.
- Crinner, B. (1997). En *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif: journées nationales de Rennes*. París: Ligue de l'Enseignement.
- Charlot, B. (1994). "La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale", en Charlot, B. (coord.), *École et territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, París: Armand Colin.
- Charlot, B; E. Bautier y J. Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, París: Armand Colin.
- Chappaz, G. (1998). *Accompagnement et formation*, CRDP de Marseille.
- Chesnaïs, M.F (1998). *Vers l'autonomie: l'accompagnement dans les apprentissages*, París: Hachette.
- Dannequin, C. (1992). *L'Enfant, l'école et le quartier: les actions locales d'entraide scolaire*, París: L'Harmattan.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*, París: Le Seuil.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, París: Le Seuil.
- Dutertre, A. (2003). "Le lycée, entre massification et élitisme", en *Le système éducatif en France*, sous la direction de Bernard Toulemende, *La Documentation française*.
- Glasman, D. (1992), *L'école hors l'école*, París: ESF.
- Glasman, D. (1994). "L'évaluation des soutiens scolaires hors école: problèmes et enjeux", En *Migrants-Formation*, núm. 99, diciembre.
- Glasman, D. (1997). En *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif: journées nationales de Rennes*. París: Ligue de l'Enseignement.
- Glasman, D. (2000a). *Regards sur l'accompagnement scolaire*, París: INRP.
- Glasman, D. (2000b). "Accompagnement scolaire et cours particuliers: variations dans le sens, les modalités, les contenus", en *L'école, l'état des savoirs*, sous la direction de Agnès Van Zanten, la Découverte.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école*, col. Education et Formation, París: PUF.
- Glasman, D. et al (1992). *L'École hors l'école: soutien scolaire et quartiers*, París: ESF.
- Glasman, D y Payet, J.P. (1991). *Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social: partenariat et évaluation*, Université de Saint-Étienne/FAS.
- Goffman, E. (1989). "Calmer le jobard: quelques aspects de l'adaptation à l'échec", en *Le Parler frais d'Erving Goffman*, Minuit.
- Gordon, T. (1981). *Enseignants efficaces: enseigner et être soi-même*, Montréal: Le Jour.
- Guide de l'éducation (1992). *Comment accompagner ses enfants dans leur scolarité*, Catherine Deremble, Pascal Ide, Véronique Maumusson, Ed. Droguet et Ardant
- Hugon, M. A. (2000). "Accompagner des équipes: un appui pour une transformation en profondeur des pratiques d'enseignement", en *Actes des rencontres inter-académiques*, Nancy 21-22 novembre, CRDP de Lorraine.
- Journées Nationales De Rennes (1997). *Cinq questions sur l'accompagnement scolaire et éducatif*, Ligue de l'Enseignement / la Ville de Rennes.

- Lafont, M. (2002). *L'accompagnement*, París: UNAPEC.
- Le Bouedec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et en formation: un projet impossible?*, París: L'Harmattan.
- Lucas, G. (2001). *Petite histoire locale d'un groupe d'accompagnement scolaire*, París: L'Harmattan.
- Moll, J. (2001). "Accompagner, une idée neuve en éducation", *Cahiers pédagogiques*, abril, núm. 393.
- Paul, M. (2002). "La nécessité de penser ensemble temporalité et relationalité pour comprendre ce qu'accompagner veut dire", en *Actes du Congrès de Pau*, AFIRSE, 9-11 de mayo.
- Payet, J. P. (1988). *Entre l'école et les familles... l'animation éducative périscolaire? Enjeux, formes et effets d'un dispositif de soutien hors l'école*, París: FAS/Trajectoires.
- Payet, J. P. (1989). "L'action éducative entre école et familles", *Les Annales de la Recherche Urbaine*, núm. 41, marzo-abril.
- Payet, J. P. (1991). "La double contrainte du partenariat", *Migrants-Formation*, núm. 85.
- Payet, J.P. (1994). "L'accompagnement scolaire: entre solidarités ordinaires et compétences professionnelles", en *Migrants-Formation*, núm. 99, diciembre. p. 66.
- Payet, J.P. y Duchêne, F. (1994). *Réseaux solidarité école 1993-1994. Évaluation qualitative et quantitative du dispositif dans les régions Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur*, Ministère des Affaires sociales-FAS/ARIESE-Université Lyon II.
- Pérez, P. (1993). *Les stratégies populaires face à l'école: analyse d'un dispositif périscolaire dans les quartiers nord de Marseille*, thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille1.
- Piquee C. (2002). "Les élèves en accompagnement scolaire: adéquation entre public visé et public accueilli", en *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 31, núm. 2.
- Rochex, J.Y. (1995). "Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue?" en Bautier, E., *Travailler en banlieue*, París: L'Harmattan.
- Rochex, J. Y. (1999). "Accompagnement scolaire et rapport au savoir", en *Ville École Intégration*, núm. 117, junio.
- Revol, N. (1999). *Sale prof*, París: Fixot.
- Saisi, L. (1994). "L'État, le 'local' et l'école: repères historiques", en Charlot, B. (coord.), *École et territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, París: Armand Colin.
- Thin, D. (2001). *L'accompagnement scolaire, l'école et les familles*, París: CNDP.
- Van Zaten, A., (2000). *L'école, l'état des savoirs*, París: La Découverte.
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française*, París: PUL.

*Traducción:* Eloísa Ruiz

*Revisión:* Patricia Ducoing y Bertha Fortoul