

PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DEL ABSENTISMO Y DE LA DESESCOLARIZACIÓN EN FRANCIA : EXPERIENCIAS Y NUEVAS FORMAS DE ACTUAR¹

Maryse Esterle Hedibel

Presentaré en esta aportación los procesos que llevan a la interrupción de la escolaridad antes de los 16 años (límite de la escolaridad obligatoria) distinguiendo las etapas, las lógicas de los actores y las interacciones entre ellos (jóvenes, instituciones, familias, medio ambiente, grupos de jóvenes). Tuvo lugar en la ciudad de Roubaix (Norte de Francia) desde enero de 2001 hasta marzo de 2003. Fue seguida en 2003-04 por un estudio, en la misma ciudad, de los dispositivos de ayuda a los alumnos en vía de desescolarización o en estado de descolgamiento escolar.

Durante los años 80, el proceso de masificación de la enseñanza y la supresión de las orientaciones profesionales durante los primeros años del instituto (Ben Ayed, Broccolicchi, 2001, 36), han hecho entrar y permanecer en los centros escolares al conjunto de una generación (más del 90% de los jóvenes entre los 2 y los 22 años están escolarizados). Los profesores han tenido que gestionar públicos escolares muy heterogéneos, mientras que sus formaciones iniciales habían evolucionado poco. El tema de la violencia en la escuela ha tomado una importancia cada vez mayor, convirtiéndose en la forma principal de pensar los conflictos entre alumnos y personal docente.

Paralelamente, el tema de la « desescolarización » ha reemplazado poco a poco el del « fracaso escolar » a lo largo de los años 90, implicando la amenaza de un « peligro joven », representado por unos ex-alumnos fuera de todo tipo de control, considerados como potencialmente delincuentes. La desescolarización está en medio de tres temas vinculados entre sí en el debate público: subida de la inseguridad, aumento y rejuvenecimiento de la delincuencia juvenil, desarrollo de las violencias.

De hecho, las consecuencias de la desescolarización son hoy más serias de lo que eran en período de pleno empleo, cuando varios jóvenes dejaban la escuela sin diploma, pero encontraban trabajo sin más problemas. El nivel de diplomas requerido para ocupar un empleo se ha elevado hoy, y las perspectivas socio-profesionales de los alumnos que dejan el sistema escolar sin diplomas y/o antes de los 16 años se han reducido considerablemente. Por otra parte, la desescolarización esta considerada como un problema vinculado con el orden, sino la seguridad pública : sin cuadro educativo, que pasa con los jóvenes fuera de la escuela ? Están en riesgo de delincuencia, expuestos a diversos tráfico, vagando por las calles sin protección ? Serían sus padres cómplices y por lo tanto castigables de su desasiduidad o de su retirada escolar ? Así es como la escena de la desescolarización

¹ Este artículo esta escrito a partir de una comunicación en el congreso de la ICSEI 2005 2-5 de enero de 2005, Barcelona : Innovación y Transformación de la Educación

se desplaza desde la escuela hacia la ciudad, los jóvenes desescolarizados tomando parte de las clases peligrosas que necesitan un mayor control.

En el debate público así como en el discurso de la institución escolar, interesan las características psico-sociales de los jóvenes desescolarizados, a fin de identificar uno o varios perfiles de alumnos desescolarizados, insistiendo sobre las interrupciones de escolaridad « voluntarias », y sobre la responsabilidad individual de los interesados, lo que plantea el problema de la “inadaptación escolar”.

Desde el punto de vista de la institución escolar, el joven desescolarizado antes de los 16 años ya no cumple con su « oficio de alumno » (*le métier d'élève*, Perrenoud, 2004). En este sentido, puede ser considerado como un « desviante escolar », siguiendo una perspectiva interaccionista.

Por desviación, designamos « el producto de una transacción entre un grupo social y un individuo que, desde el punto de vista del grupo, ha transgredido una norma » (Becker, 1985, 33). Nos situamos en una perspectiva interaccionista : « *La desviación es entonces una característica, no del comportamiento mismo, sino de la interacción entre la persona que comete el acto y las que reaccionan al acto* » (Becker, 1985, 38). La desescolarización toma parte del proceso de « desafiliación escolar » que según Broccolicchi, « *implica el funcionamiento de las instituciones escolares, el tratamiento diferente según los alumnos y la interacción de los contextos escolares, familiares y locales que construyen los recorridos y experiencias de cada adolescente* » (Broccolicchi, 1998, 41) .

Esta perspectiva induce la metodología de nuestra investigación : cruce de los discursos de los actores implicados en las situaciones de desescolarización y de los documentos tratando de la situación, a fin de reconstituir los procesos en marcha.

Desde luego, la masificación de la enseñanza y la afirmación escrita en la ley de orientación de 1989, de la voluntad de llevar el 80 % de una generación al bachillerato, y el 20 % a un nivel de CAP o BEP (*Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet d'études professionnelles*) han puesto en evidencia la contradicción que representa la existencia de unos cuantos alumnos que dejan la escuela antes de los 16 años, con muy poca o ninguna perspectiva de orientación alternativa.

El fenómeno de la interrupción de asistencia escolar antes de los 16 años no está muy bien conocido en Francia, desde un punto de vista cuantitativo. En efecto, es muy difícil contabilizar a los niños que no asisten a las escuelas : algunos pueden tener períodos de ausencia parcial o completa, y volver después. Otros pueden ser considerados como ausentes mientras que han mudado sin avisar a las autoridades locales. Otros, como en Roubaix, siguen parte de su escolaridad en Bélgica, muy próxima, etc. Sin embargo, el fenómeno fue considerado como lo suficiente importante para que cuatro ministerios o grupos públicos organicen una convocatoria pública para investigaciones, en diciembre de 1999 ². Esta convocatoria apuntaba la necesidad de conocer mejor las poblaciones juveniles no escolarizadas, tanto como los procesos que llevaban a tal situación.

La definición del absentismo es esta : “*cuando el niño ha faltado la clase sin motivo legítimo ni excusa válida durante cuatro media jornadas en el mes*” (artículo L 131-8 del código de la Educación). Según una encuesta del ministerio de *l'Education nationale*, las ausencias superiores a este criterio son de un 5% en media, durante el año 2003-04. Son más numerosas en los institutos profesionales, así como en las “zonas de educación prioritaria” (*zones d'éducation prioritaire*).

² Ministère de l'éducation nationale, de la Justice, Délégation interministérielle à la ville, Fond d'action sociale

Algunos centros escolares contabilizan más ausencias que otros. El 1% de los alumnos se ausenta más de diez medio jornadas al mes, siendo estas ausencias observadas en el cuarto de los centros docentes. Los datos cuantitativos no permiten demostrar un aumento del fenómeno desde los primeros informes (*rapport Tallon*, 1979). Desde marzo de 2004, los padres de los alumnos “absentistas” corren el riesgo de tener que presentarse delante del tribunal de policía, y de verse impuesta una multa de 750 euros, si los trámites impulsados con ellos por las autoridades escolares no han mejorado la asiduidad de su hijo.

1. LOS FACTORES ACOMPAÑANTES DE LA DESESCOLARIZACIÓN

Enunciamos los factores acompañantes de la desescolarización, destacados por previos trabajos de investigación, sin orden prioritario en particular.

1.1. Del primer al segundo grado : indisciplina e identidad

El 12% de los alumnos cuyos resultados escolares son los más bajos al entrar en primer año del secundario, dejan el sistema escolar en los cinco primeros años. La mitad de los alumnos de SEGPA³ que ingresaron en 1989 han dejado el sistema educativo sin calificación.

Los alumnos con dificultad escolar atribuyen una importancia muy grande a la relación con los adultos y los otros alumnos. Cuando la interacción con los profesores les confirma su « nulidad » en términos de resultados escolares, el riesgo de desescolarización es presente.

Woods subraya que la desviación implica necesariamente dos actores y que el profesor puede provocar o atenuar la desviación, con el estilo de su relación con sus alumnos. Distingue los « provocadores » de desviación de los « aisladores » de desviación (Woods, 1992, 56). Broccolicchi (2000, 43) subraya la soledad de los alumnos que abandonan la escolaridad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito familiar.

En caso de dificultad grave, el recurso a la indisciplina, a la insolencia, puede ser utilizado por los alumnos como medio de construcción de una identidad, desviante en relación con las normas escolares, pero conforme en relación con las normas juveniles. Se convierten en « outsiders », tanto más fácilmente cuanto la indisciplina se practica más colectivamente. La indisciplina y sus consecuencias pueden constituir riesgos de desescolarización.

Las investigaciones de Walgrave (1992, 33-51) subrayan la importancia del fracaso escolar en los procesos de delincuencia juvenil. La estigmatización del alumno, del punto de vista de sus resultados, funciona como una « profecía auto-realizadora » que contribuye a su propia realización. El alumno responderá así a la conminación que le hacen, abandonando el sistema escolar.

Las redes de sociabilidad juveniles en las que está el joven parecen preponderantes. La influencia de sus iguales y el reagrupamiento de los “outsiders” del sistema escolar es constitutivo de una sub-cultura desviante : la banda ofrece un refugio y una defensa contra el sentimiento de desvalorización intenso que viven los jóvenes (Esterle-Hedibel, 1997, 68-70). A su vez, aquellos grupos de compañeros pueden tener una influencia sobre el proceso de desescolarización.

³ Section d'enseignement général professionnel adapté, reservada a los alumnos que tienen « muy importantes dificultades escolares » ; están instaladas en el ámbito de los institutos.

1.2. El nivel socio-económico de las familias

Los hijos de obreros tienen un riesgo diez veces más alto de interrupción de estudios menos de cinco años desde el inicio del segundo grado, comparados con los hijos de ejecutivos o profesores. El riesgo está aún multiplicado por tres para los hijos de parados. La implicación escolar de los padres menos diplomados es más importante en el primer grado, pero el fenómeno se transforma en el segundo grado, donde los padres de mayor formación se implican más (Héran F., 1994). No existe un tipo de familia que se pueda correlacionar con el abandono de estudios de los hijos. Más que el tipo de familia, lo importante es la calidad de las relaciones que tienen entre sí los miembros de la familia, especialmente los hijos y sus padres. Las familias cuyos padres se han separado, o las familias monoparentales, no producen especialmente desviaciones juveniles, pero sí los conflictos entre los padres, fuesen separados o no. Las rupturas biográficas (accidente, fallecimiento de un padre, mudanzas, inclusión en hogares de la infancia...) pueden ser factores de interrupción de los estudios. Las condiciones de vida, la precariedad de los recursos, la estigmatización que aguantan ciertas familias, ejercen un efecto negativo sobre su credibilidad social y educativa, y se observa entonces la degradación de sus posibilidades de control educativo sobre los niños (Mucchielli, 2001, 209-228).

1.3 Hipótesis

Las hipótesis de nuestra investigación siguen la problemática resumida *supra* :

Una primera hipótesis concierne el impacto de las categorizaciones escolares, estigmatizando como nulos e inútiles a los alumnos que tienen malos resultados. Esta estigmatización induciría un comportamiento indisciplinado, constitutivo del proceso de desescolarización.

Una segunda hipótesis se refiere a la implicación de los “outsiders” en grupos o bandas de jóvenes, que permiten compensar o rechazar la imagen negativa desarrollada por la escuela.

Una tercera hipótesis interroga sobre la vulnerabilidad social de ciertas familias, que no les permite combatir la desescolarización. Sin embargo, pueden desarrollar estrategias de adaptación o de inserción del joven fuera del sistema escolar. La intensidad de las redes familiares y sociales es un factor que debemos tomar en consideración en el análisis de las consecuencias de la desescolarización.

2. PRINCIPALES RESULTADOS

2.1. Metodología

La recopilación de datos lo más precisos y detallados posibles, tanto durante la primera como durante la segunda investigación, implicaba facilidades de contacto con las escuelas y institutos. Hacía falta en efecto una confianza mutua para que los miembros del personal, administrativo, pedagógico o social, me permitieran consultar los expedientes de los alumnos, y me ayudaran en el contacto con ellos y sus familias. Esta confianza fue facilitada por mi cargo de profesora en el IUFM (*Institut universitaire de formation des maîtres*). Me ayudaron profesores que eran también compañeros docentes. Algunos de ellos, juntos con los asistentes sociales de los institutos, formaron una red imprescindible alrededor de mi trabajo, en particular para que pudiera entrevistarme con profesores o familias y ex-alumnos. Los padres de los jóvenes desescolarizados y los jóvenes mismos, tienen la impresión de no ser escuchados por las instituciones (entre ellas la escuela). El encuentro con un investigador les permite expresarse lo más libremente posible, reconstruyendo el curso de los acontecimientos, explicitando su punto de vista, sin riesgo de juicios o de contradicciones. Importa ser muy claro sobre el porqué de la

entrevista, porque las demandas de ayuda se hacen fuertes, debido a la impresión de abandono y de falta de perspectivas frecuentemente observadas.

He podido cruzar los datos procedentes de los expedientes escolares (fichas trimestrales de resultados, fichas de incidentes escolares, informes sociales), de las entrevistas con los diversos protagonistas de las situaciones y de las observaciones que pude hacer. Es importante este cruce de datos porque poder estudiar en particular el desfase entre discursos y documentos escritos, incluso de parte de los mismos autores.

2.2. Características comunes

No existe un « perfil » del alumno desescolarizado : pueden ser hijos de familias de origen extranjero o francés, ser hijos únicos o con hermanos, haber tenido resultados bastante buenos o medianos en la escuela primaria o haber conocido un fracaso escolar precoz, tener personalidades intro o extravertidas... Entre 14 situaciones estudiadas, 12 corresponden a familias de muy bajo nivel socio-económico : en solo dos familias trabajan los dos padres, con cierta calificación profesional. Todas las demás dependen de los recursos mínimos (RMI, *Revenu minimum d'insertion*) y del control/ayuda de los educadores y asistentes sociales. Por otra parte, la ciudad de Roubaix conoce un problema de paro y de pobreza importante : mas de 30% de la población activa se declaraba en paro en el ultimo censo de 1999, con una media nacional de alrededor de 10 % .

He encontrado a más chicos que chicas en situación de desescolarización (3 chicas y 11 chicos), como en otras investigaciones similares también existe este desfase. Sin embargo, tratándose de una investigación cualitativa, no se pueden sacar conclusiones generales de este dato.

He podido observar que, en la mayor parte de las situaciones estudiadas, los alumnos han llegado con dificultades importantes, en termino de resultados escolares, en el primer año de segundo grado, y han desarrollado « problemas de comportamiento », llegando a conflictos cada vez mas graves con los profesores y la administración.

Los profesores y los miembros del equipo de dirección consideran que hay tres transgresiones al « oficio de alumno » siguiendo las directivas oficiales : la falta de asiduidad (el absentismo), las faltas de comportamiento (insolencia, indisciplina), y el « rechazo » al trabajo escolar.

Piensen los adultos de los institutos que los problemas de comportamiento son anteriores a los problemas de adquisiciones y los determinan. En cambio, los estudios sociológicos (Walgrave, 1992, 53-57, Broccolicchi 1998, 45-48, Millet et Thin, 2004, 270) demuestran que, en la mayor parte de los casos, se trata del proceso inverso : las dificultades o las carencias adquisitivas desencadenan actos de indisciplina. Los alumnos expresan así la imposibilidad de aguantar unos cursos que no pueden seguir, intentan llamar la atención de sus profesores, o bien tratan de establecer entre sus compañeros una notoriedad y estima que ven imposible de parte de los adultos.

Entre las tres transgresiones citadas, la más importante y la más tratada es indudablemente la de los « problemas de comportamiento ». La estigmatización es muy fuerte, la profecía auto cumplida funciona y estos alumnos están considerados rápidamente como « *no teniendo su sitio en un instituto* », o « *destinados a una educación especial* », hasta, en uno de los estudios, siendo “*un caso psiquiátrico*”. Las sanciones del comportamiento negativo o « *peligroso para la comunidad educativa* » son de varias formas : copiar cien veces o más (por ejemplo : « *me quedo tranquilo durante la clase de música* »), exclusiones temporales (unos días), promesas de cambiar, advertencias o reprobaciones oficiales, cuaderno de control de comportamiento diario, reunión del consejo de disciplina, exclusiones definitivas...

Los alumnos están paradójicamente considerados como inmaduros y a la vez responsables de su situación, puesto que sólo hace falta que tomen la decisión de « *ponerse a trabajar* ». Si no lo hacen, es que no lo quieren, no que no lo pueden, por causa de carencias fundamentales para el proceso de aprendizaje. La continuidad de sus problemas está atribuida a su « *mala voluntad* » y están aún más castigados por ello. En un solo caso, se observó un dispositivo de ayuda durante el primer año del segundo grado, pero estos cursos especiales, aunque se realizaron en el ámbito del colegio, se hicieron sin ninguna coordinación con los estudios generales.

Así se explican las conminaciones a « *actuar* », a « *reaccionar* » y a cambiar, y sube el conflicto y el enojo del profesorado, expresados claramente en las fichas trimestrales. Las soluciones propuestas recaen sobre agentes extraños a la situación escolar propia : el asistente social por ejemplo está encargado de hacer un balance semanal de la situación, unos educadores de calle deben seguirle al joven, los padres tienen que rendir cuenta regularmente de los progresos de su hijo. Así se protege el « núcleo duro cultural » de la cultura profesional de la enseñanza : las relaciones en la clase y las prácticas pedagógicas de los profesores.

La práctica de hacer pasar a la clase superior, a pesar de resultados muy bajos, ilustra el abandono de un proyecto pedagógico, con la mención : « repetición inútil ». El alumno está así enfrentado a una conminación paradójica : debe seguir los estudios, pasando al nivel superior, sabiendo que no puede esperar nada de esta progresión anunciada como ficticia.

En el caso de ausencia de perturbaciones, el estigma es menos fuerte, sobre todo cuando los resultados son buenos o medianos, en todo caso « prometedores ». Existen también las conminaciones a « *actuar* », pero se notan comentarios más alentadores : « debe esforzarse más ! » o « usted debe venir a clase a toda costa ! ». En estos casos, la raíz del absentismo radica en la problemática familiar : violencia intra-familiar, prioridad dada en la familia al mantenimiento de un equilibrio interno sobre la escolaridad (padre o madre enfermo por ejemplo). Si los profesores intuyen el problema, la poca coordinación con los educadores o asistentes sociales, la ausencia de reflexión común, el temor a encarar la dureza de las situaciones vividas por los alumnos, producen una falta de intervención.

2.3. Desfases en los puntos de vista : padres y asistentes sociales

Los padres no están considerados como educadores válidos por los profesores de los institutos. Una idea muy desarrollada en el medio educativo en Francia es la de la « dimisión de los padres », o al menos de su incapacidad para educar correctamente a sus hijos. Los problemas ligados a la pobreza no aparecen como preponderantes en las dificultades vividas por los padres, sino su « falta de interés » en los estudios de los niños. Al contrario, los estudios sociológicos subrayan la motivación importante de los padres, las esperanzas que ponen en la escuela para que sus hijos saquen un « buen diploma », para luego tener un « buen trabajo ». Pero subrayan al mismo tiempo la distancia entre las prácticas de socialización de las familias populares o pobres y las normas de la escuela (Thin, 1998). De hecho los padres de los jóvenes desescolarizados no han sido capaces de ayudar eficazmente a sus hijos. A veces los castigan físicamente cuando fracasan en los trabajos escolares o no están presentes regularmente en clase. Sin embargo las madres principalmente, se han movilizadas para ayudar a sus hijos, en un anhelo de protección frente a la estigmatización fuerte que aguantaban. La desescolarización ha podido alimentar unos conflictos subterráneos o ya abiertos en el ámbito familiar, acentuados por el peso del control social. Las familias en situación de precariedad están muy atadas al hecho de permanecer en grupo. Las propuestas de formación o programa alternativo que implican una separación momentánea han sido rechazadas, por miedo a la mirada estigmatizante sobre los supuestos « padres incapaces », y

también por miedo a la soledad provocada por esta situación. Los hijos también temen la separación de su familia.

En cada uno de los institutos, hay asistentes sociales que se han interesado por la situación de los alumnos. Desempeñan un papel determinante, porque son los únicos que pueden tomar contacto directamente con la familia, yendo al domicilio. Están en un campo de relaciones más libre que los profesores o la administración, y establecen una relación menos estigmatizante. Pero se focalizan más sobre las situaciones intra-familiares que sobre las interacciones en el medio escolar. No tienen impacto sobre los conflictos que oponen los profesores y los alumnos, y la ausencia de trabajo conjunto con los primeros impide acciones pedagógico-educativas conjuntas. Pero sin embargo, la acción de los asistentes sociales permite mantener un vínculo social. De no existir, ciertas familias podían encerrarse aún más en un aislamiento social y personal. Estos vínculos mantenidos pueden proporcionar resultados a medio o largo plazo, meses o años después.

2.4. El impacto de la desescolarización sobre los jóvenes

Los jóvenes se expresan poco sobre su situación : han vivido el proceso de desescolarización más que lo han construido. Tienen la impresión de dominar muy poco el proceso. Uno solo expresa un rechazo claro al sistema educativo. Los que han sido excluidos de un instituto viven con aprehensión la inscripción en otro instituto, y la distancia geográfica añade una dificultad más a la continuación de la escolaridad.

Los que han sido perturbadores han interiorizado la fuerza del estigma, considerándose como « nulos », « sin interés », etc. Los que habían empezado actos de delincuencia los han seguido después de la interrupción de su escolaridad, pero no se puede decir que la desescolarización haya desencadenado la delincuencia misma. Una vez tomados a cargo por educadores del ministerio de la Justicia, están más considerados como « menores delincuentes » que como « alumnos desescolarizados ». La banda de jóvenes haciendo recorridos parecidos, aparece como un cuadro de sociabilidad desviante, protector y alentador de la delincuencia. Los ex-alumnos han conocido una disminución de sus redes de sociabilidad juveniles, antes alimentadas por la asistencia escolar. La mayoría de ellos está ya más en contacto con adultos que con jóvenes de su edad. El riesgo mayor es el aislamiento, con formas de semi-depresión.

La constatación de estudios generales fracasados, sin perspectiva de formación alternativa, les enfrenta antes de los 16 años a perspectivas cercanas de la edad adulta : encontrar un trabajo, secundar a los padres... Pero la ausencia de perspectivas profesionales o de posibilidades de formación impide la realización de estos deseos, fragiliza los equilibrios familiares y expone los adolescentes a los riesgos de aislamiento o de delincuencia. Las relaciones intra-familiares se hacen más difíciles, sobretodo cuando la supresión de los subsidios familiares disminuye aún más un presupuesto ya muy reducido ⁴.

De modo general, alrededor de los alumnos desescolarizados, se observa una pluralidad de actores que se coordinan poco, no se conocen, y tienen proyectos diferentes : exclusión pre-programada, vuelta al instituto, trabajo sobre las relaciones intra-familiares, perspectiva de una inclusión en un hogar de protección social, formación profesional... Cada estructura o interventor atribuye raíces diferentes a la situación de desescolarización, raíces que considera como ajenas a su propia acción.

⁴ La supresión ya no existe desde las últimas medidas de marzo 2004

3. LOS DISPOSITIVOS DE PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Existen en la misma ciudad, como en otras sobre el territorio francés, dispositivos o experiencias que proponen alternativas a la exclusión para los alumnos en dificultades frente a las normas escolares y a los imperativos del nivel escolar. Estos dispositivos existen en los institutos y escuelas, o en los barrios cercanos, y han sido el objeto de la segunda investigación.

En el ámbito escolar, los dispositivos de prevención y de tratamiento afirman el servicio público de enseñanza y la educabilidad de todos los alumnos, lo que implica un punto de vista “no estigmatizante” sobre aquellos “desviantes escolares”.

Durante el estudio que hice en Roubaix, he podido comprobar formas de prevención, a nivel general e individual, tanto del absentismo como de la delincuencia o de otros tipos de desviaciones juveniles. En efecto, los responsables de los centros escolares, tanto como los asistentes sociales y educadores, subrayan tres riesgos ligados a la interrupción precoz de escolaridad : el ensimismamiento en el hogar familiar, con escasez de contactos y riesgo de aislamiento social, el desarrollo de la delincuencia juvenil y del consumo abusivo de alcohol y drogas prohibidas, y el embarazo adolescente, que está mas desarrollado en el Norte que en otras partes de Francia.

Observando los dispositivos instalados, se pueden destacar cuatro puntos :

1. La afirmación de la escuela como servicio público, al servicio de todos los alumnos, incluidos los que transgreden las normas,
2. La modificación del ambiente en los centros docentes, para que los alumnos y los adultos estén contentos de frecuentarlos y de compartir en ellos formas de sociabilidad,
3. La voluntad de una mirada no estigmatizante o normativa sobre los alumnos marginados,
4. La búsqueda de soluciones individualizadas, vinculadas con otros organismos que el instituto, tomando en cuenta el ritmo de cada alumno y anticipando su evolución futura.

En los centros escolares, además de las acciones pedagógicas con los alumnos, (centro de recursos, escuela abierta) ⁵, que pueden tener impacto con alumnos en dificultades, y reforzar la relación con los adultos, se organiza la prevención alrededor de los siguientes puntos :

1. Control de la asiduidad hecho cotidianamente en los institutos, llamadas y búsqueda de contactos con las familias,
2. Refuerzo de las adquisiciones escolares : clases de apoyo con un proyecto pedagógico adaptado a alumnos con dificultades de lectura,
3. Recorridos individualizados : sesiones de formación práctica al final del instituto, para dar una alternativa a la interrupción de escolaridad antes de los 16 años,
4. Comisiones regulares reuniendo personal de dirección, asistente social y enfermera, a veces personal docente, alrededor de la problemática compleja de algunos alumnos.

Las direcciones de los institutos organizan acciones de prevención, conjuntamente con los educadores y asistentes sociales en los institutos y los que actúan en los barrios, con el objetivo de

⁵ Los alumnos pueden atender los centros de recursos (*centres de ressources*) durante sus horas libres y profundizar conocimientos con la ayuda de profesores. “La escuela abierta” (*école ouverte*) se desarrolla durante parte de las vacaciones : se acogen a los alumnos con actividades culturales y de ocio, y según los casos preparación de exámenes.

modificar las representaciones de ciertas alumnas sobre la maternidad, hacia la continuación de los estudios, o al menos el proyecto de una formación profesional.

Por otra parte, cuando se trata de situaciones precisas, unos proyectos individuales están llevados a cabo con los alumnos, incluso cuando las relaciones con ellos o sus familias son poco gratificantes.

Aquellos proyectos implican una colaboración efectiva dentro de los centros escolares entre el personal docente, el médico y la enfermera, la asistente social, los consejeros de orientación, y se pueden detallar en cinco puntos :

1. Estado de la cuestión, a nivel cualitativo y cuantitativo,
2. Comisiones de evaluación de las situaciones en los institutos, con los directores y sus adjuntos, los “consejeros principales de educación” (*“conseillers principaux d’éducation”*), los profesores principales (*“professeurs principaux”*),
3. Designación de un tutor referente del alumno, escogido preferentemente entre los profesores,
4. Contrato pedagógico y educativo entre el alumno, su familia, el instituto, los educadores y asistentes sociales eventualmente, con una duración determinada,
5. Individualización de las respuestas, muy diversas, incluso al nivel de los horarios y días efectivos de enseñanza.

Queda pendiente la cuestión de la evaluación de la acción, tanto por los actores como por evaluadores exteriores.

Por otra parte, los dispositivos alternativos (clases relevo, dispositivos equivalentes en las escuelas primarias), proponen acciones pedagógicas y educativas. Los jóvenes adhieren generalmente a las propuestas que se les hacen : unos alumnos violentos, transgresores y absentistas en el sistema tradicional son asiduos y formales en los dispositivos relevo.

Los actores insisten sobre la importancia de:

- La relación individualizada con grupos reducidos,
- Una pedagogía adaptada a la muy leve estima de sí de los jóvenes,
- El vínculo teoría/práctica, que debe ser presente continuamente,
- El apoyo de tipo psicológico, con la intervención de las familias (padres principalmente),
- Proyectos implicando una acción en colaboración con centros escolares y los organismos de acogida y de inserción.

Está claro que los alumnos con grandes dificultades necesitan una ayuda e intervención individualizada, tanto al nivel de los aprendizajes como al nivel de la socialización, para que esta educación tome sentido.

Cinco problemas pueden estar subrayados respecto a estas acciones :

La selección de los alumnos

Los alumnos que fueron perturbadores del orden escolar no benefician tanto como los demás de los dispositivos de ayuda. Observamos todavía unas elecciones según el mérito de cada

uno, la “mala” o “buena voluntad” interviniendo como criterio discriminante entre los alumnos en dificultades. También se toma en cuenta el equilibrio de los grupos de las clases relevo, para no tener en el mismo grupo a demasiados jóvenes que tuvieran la misma problemática.

La escasa participación del personal docente

Se nota una toma en cuenta escasa del nivel escolar de los alumnos de parte de los profesores, la delegación de la resolución del problema a los educadores/asistentes sociales, la protección de las prácticas pedagógicas y la falta de debate al respecto.

La continuación del dispositivo relevo

Todos los agentes insisten sobre la dificultad de organizar el retorno de los alumnos a sus institutos de origen. Las colaboraciones con ellos son muy escasas, y el personal docente no expresa la voluntad de acompañar la evolución de los alumnos, hacia un retorno en clase. Los colaboradores de los dispositivos relevo en los institutos son más bien los asistentes sociales que los profesores.

La escasez de alternativas a la enseñanza clásica

Hoy en día, existen muy pocas posibilidades de orientación antes de los 16 años. Todos los alumnos en grandes dificultades no están para ingresar los dispositivos relevo, y hasta ahora se han organizado recorridos que siguen siendo experiencias individuales, por el intermediario de contactos personales entre actores.

La colaboración con los padres

Los padres están considerados todavía con los principales responsables de los problemas y desviaciones de sus hijos, dentro y fuera de la escuela. Están considerados desde el punto de vista de sus “fallos” y “deficiencias”, más que como apoyos para sus hijos. Por eso son objeto de un trabajo muy intensivo, con el objetivo de hacerles adquirir las normas de comportamiento para una “buena escolarización” de sus hijos, y de comprender el funcionamiento familiar, fuente de las dificultades de sus hijos, según los agentes sociales. En particular, la hipótesis de base de muchos educadores es que la raíz de los problemas escolares de los niños radica en su problemática familiar. Se privilegia una intervención de tipo psicológico y familiar sobre la toma en cuenta del contexto de pobreza y precariedad.

La mayoría de los padres tienen un bajo nivel socio-económico, y no disponen de los recursos suficientes para ejercer un papel de co-educación, junto con el personal docente y los educadores y asistentes sociales. Viven la paradoja de estar dominados por los agentes sociales y docentes, y al mismo tiempo, reciben la consigna de ser los principales educadores de sus hijos, tomando responsabilidades al respecto.

Los dispositivos alternativos imponen la obligación a los padres de participar activamente en el trabajo educativo y pedagógico, según las normas vigentes en el sector social, hasta el punto que, si ellos no pueden o no quieren colaborar, los niños no pueden ingresar aquellos dispositivos. Aquí estamos delante de otro límite de estas acciones de prevención y tratamiento de las desviaciones escolares y juveniles, con el riesgo de abandono de los niños más en dificultades a sus propias actividades, sin atención adulta alguna.

De todos modos, estas formas de colaboración entre los docentes y los actores sociales, tanto cuando se desarrollan dentro de los institutos como fuera (entre otras bajo la forma de “células de vigilia educativa”), implican una evolución de las culturas profesionales respectivas, no están exentas de conflictos y necesitan formaciones comunes, abandono de prerrogativas, y un cuidado agudo con la cuestión del secreto profesional.

Estos dispositivos e iniciativas diversas permiten desarrollar experiencias de recorridos individualizados para unos jóvenes desviantes en el sistema escolar clásico, pero a la vez no modifican fundamentalmente los mecanismos de selección y de exclusión, que siguen vigentes en el sistema escolar francés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker Howard S. (1985). *Outsiders*, Paris : Métailié
- Ben Ayed C., Broccolichchi S. (2001). Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs, *Ville Ecole Intégration n° 127*, p. 35-50.
- Broccolichchi, S. (1998). Qui décroche ? En Bloch M.C. et Gerde B. *Les lycéens décrocheurs*, Lyon : Chronique sociale, p. 39-52.
- Broccolichchi, S. (2000) Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. *Ville Ecole Intégration n° 122*, pp. 36-47.
- Esterle-Hedibel M. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. Paris : L'Harmattan
- Héran, F. (1994). *Insee première* (Institut national de la statistique et des études économiques) n°350
- Lagrange H., Bidart C. (2000). *Absentéisme, conduites délictueuses et délinquance juvénile à Mantes la Ville et aux Mureaux*. Paris : GIP Droit et Justice
- Millet M. et Thin D. (2004), La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. En Dominique Glasman et Françoise Oeuvarde. *La déscolarisation*. Paris : La Dispute
- Mucchielli L. (2001). Monoparentalité, divorce et délinquance juvénile : une liaison empiriquement contestable. En Lille. *Déviance et société, Vol 25,(2)*, pp. 209-228
- Perrenoud P. (2004, última edición). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF
- Thin D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon
- Walgrave L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève : Eds Médecine et Hygiène, Méridiens Klincksieck
- Woods P. (1992). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Para consultar y descargar los informes de las investigaciones sobre la desescolarización de la última propuesta inter-ministerial, incluso el de M. Esterle-Hedibel :

<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>