

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
46

2016
Artículos

**“La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles:
los nuevos desafíos profesionales”, por Anne Barrère.**

Propuesta Educativa Número 46 – Año 25 – Nov. 2016 – Vol2 – Págs. 75 a 83

La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: los nuevos desafíos profesionales

ANNE BARRÈRE*

TRADUCCIÓN: MARIANA NOBILE**

Introducción

La expresión “crisis de la educación” es tan polisémica como de poca ayuda en términos analíticos. Sin embargo, y desde Hanna Arendt, encuentra un destino floreciente por lo que hace falta, al menos, reconocerle la virtud de decir algo sobre la escuela –incluso aunque se trate de un espejo deformante de la realidad, globalizante y deshistorizante de sus problemas. De hecho, la escuela todavía socializa y lo hace sin que los adultos y los educadores estén siempre de acuerdo sobre las normas a privilegiar, siendo entonces los adolescentes los que tienen que enlazar las diferentes esferas por donde circulan: escuela, familia, grupos de pares ellos mismos diversos. También la escuela instruye, pero con desafíos cada vez más pesados. Ningún adolescente de hoy puede desinteresarse de la transformación de su trabajo escolar en términos de resultados y de clasificaciones, aunque sus reacciones de defensa frente al “estigma escolar” puedan a veces hacer pensar lo contrario.

Pero, ¿educa todavía? La cuestión es más espinosa si observamos la evo-

lución del sistema escolar francés desde la masificación del colegio y el liceo vigente desde mediados de los años setenta. En efecto, la ausencia de un modelo educativo global que reemplace el antiguo modelo de “formación de élites” –acorde con la época en la que sólo un bajo porcentaje de esta clase de edad continuaba los estudios-, así como la imposibilidad de apoyarse sobre el modelo de enseñanza primaria de la ciudadanía –que funcionó en un contexto histórico bien diferente-, vuelve la cuestión relevante. Es en este nivel que reside, sin dudas, la verdadera crisis de la escuela, dentro de una cierta desconexión –o una desconexión cierta- de la currícula y los ejercicios escolares y de una visión global de formación del individuo.

Por otra parte, desde los años setenta e incluso mucho más desde el giro digital de los años noventa, los adolescentes invierten fuertemente en diversas actividades por fuera de la escuela. Al inicio fueron portadoras de la afirmación de una cultura juvenil en lucha contra las generaciones precedentes, durante el período de los treinta gloriosos y más aún luego de mayo del '68; hoy

* Dra. en Sociología, Universidad de Bordeaux 2; Prof. e Investigadora CERLIS-CNRS, Universidad París Descartes, París Sorbonne Cité. E-mail: anne.barrere@parisdescartes.fr



** Dra. en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina; Mg. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Becaria postdoctoral del CONICET; Prof. de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. E-mail: mnobile@flacso.org.ar

Artículos

75

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

en día, son leídas menos bajo la lente de un conflicto generacional que como un espacio de autonomía legítima reconocida a los adolescentes en nombre de diversos imperativos de realización o de plenitud personal. Algunas de dichas actividades son formales y encuadradas por los adultos o las instituciones: prácticas culturales, artísticas y deportivas; a diferencia de otras que no lo son, como la escucha de música, la atención que se le da al “look” o al navegar por Internet. Algunas están fuertemente articuladas al grupo de pares mientras que otras se desligan de él y se individualizan más intensamente a raíz de los soportes técnicos, como las computadoras o los teléfonos celulares. En conclusión, si algunas de estas actividades son lo bastante legítimas o incluso son alentadas por los adultos -como el asistir a un conservatorio musical, a un club de danza o de deporte-, otras claramente los son en menor medida, como las noches pasadas en internet o la búsqueda apasionada de una remera de moda. Así, las inquietudes educativas que cada uno tiene son bien diferentes, según que sean vistas como partícipes de la educación o, por el contrario, como peligros potenciales o como soporte de verdaderos pánicos morales que cambian históricamente. Si la literatura romántica ha sido considerada como corruptora de la gente joven escolarizada al inicio del siglo XX, fue la televisión la que estuvo en dicha posición en los años setenta y ochenta, pasando luego la computadora a ocupar ese lugar, en particular, los videojuegos. Así, se suceden de forma continua las caricaturas: adolescentes “a full”, en un zapping permanente o que han caído en la adicción. Para ser honestos, las representaciones son dualizadas, lo que lleva a que podamos encontrar también los elogios inversos que hablan de una joven generación experta de esta nueva modernidad, que marca el camino hacia un futuro hiper-tecnológico, creativo y comunicativo (Buckingham, 2010).

Conjugado con la crisis del proyec-

to educativo, esta esfera de actividades que llamaremos “electivas”, porque la elección personal de los adolescentes juega en ellas un rol determinante, conduce a una evolución que algunos pueden lamentar pero que invita sin dudas, de manera más positiva, a interrogar nuevamente la educación contemporánea. Allí se juega, a través de la extrema implicación en estas actividades de la mayor parte de los adolescentes, una verdadera educación informal, que nadie controla institucionalmente y que, por tanto, forma su carácter. ¿Cómo tal comprobación es posible? ¿Qué pueden hacer los profesionales de la escuela?

La importancia de las actividades electivas: la educación por medio de pruebas.

Para comprender cómo funciona esta renovación de la educación hace falta, en parte, retornar sobre una muy vieja tradición educativa, que ha conocido sus letras de nobleza mucho antes de la generalización de la institución escolar en las sociedades industriales, para luego ponerla en perspectiva en el contexto contemporáneo.

En la *paideia* griega, por ejemplo, para ser un “héroe”, un soldado, era indispensable que el joven se sometiera a una serie de pruebas. No es más que en el hecho de afrontarlas que consigue alcanzar una forma de excelencia que no tenía al momento de partida, aunque estuviera reservada -no nos olvidemos- a una élite. Asimismo, el pasaje a la edad adulta ha estado por largo tiempo pensado como marcado de umbrales a franquear, tales como el servicio militar para los jóvenes hombres o la formación de una pareja, dando tal vez lugar a verdaderos ritos de iniciación (Galland, 2007). En la literatura, la *Bildungsroman* pone en escena la juventud como aventura-formación, a la vez que exploración del mundo y de sí. Hoy en día, está

claro que esos umbrales están difusos, que esos ritos son menos fuertemente estructurantes, que la aventura debe acomodarse a un mundo terminado, aun si en ciertos dispositivos de formación propuestos a los estudiantes -por ejemplo, los viajes al extranjero o los dispositivos Erasmus integrados a los cursos- pueden rastrearse trazos de esas ideas educativas (Cicchelli, 2008).

Sin embargo, ¿quién podría cuestionar que la escuela hoy en día pone a prueba efectivamente a los adolescentes? Con el alargamiento del tiempo de escolaridad, y volviéndose un elemento decisivo de las trayectorias sociales, es el veredicto escolar constituido a lo largo de las evaluaciones, los pasajes entre niveles, las orientaciones, el que deviene la prueba central. La escuela forma el carácter al confrontar a los estudiantes a los juicios presentes en los contextos educativos desiguales y en el ejercicio de un oficio de alumno que no se reduce a la estricta aplicación de las demandas institucionales, sino que comprende también su interpretación (Sirota, 1993). Se trata entonces de llegar a atribuir, o no, sentidos a los saberes y a los estudios, y de tener que asumir en primera persona un mandato que conmina al éxito cada vez más responsabilizante (Martuccelli, 2004). Hace falta saber aceptar el fracaso, ponerse de nuevo de pie y seguir avanzando, explicar, pero también tomar distancia y definirse de modo positivo, pese a los fracasos parciales o masivos. La presión escolar, particularmente fuerte en la formación inicial francesa en comparación con otros países europeos (van de Velde, 2008), está pues en el origen de distintas figuras de revanchas, de confirmaciones, de decepciones o de promesas cumplidas. Sin embargo, esta prueba, cuyo objetivo normativo es la excelencia escolar, no se inscribe más en un modelo de formación asumido. Claramente, la idea de meritocracia escolar, o de competencia justa, intenta

siempre legitimar la carrera escolar. Pero ella no dice gran cosa a los vencidos, más que decirles que lo son (Dubet, 2005). Desde luego, el llamado al esfuerzo y a la perseverancia permite preservar para la carrera escolar una apariencia compatible con ciertas normas de justicia. Pero el cotidiano escolar revela situaciones más paradójales; ciertos alumnos serios o meritorios no son recompensados (Barrère, 2003). La escuela a partir de ahora pone a los estudiantes a prueba, sin que sus perfiles correspondan a un ideal de sociedad.

Por supuesto, las actividades electivas tampoco cuentan con un ideal unificado. Pero en el contexto contemporáneo, el borramiento del proyecto educativo escolar, y su desubstancialización, invitan a incluir en el mismo plano la prueba escolar y las otras pruebas, claramente surgidas de una esfera de “descompresión global” que, vistas de cerca y sin tener en cuenta las inquietudes adultas, no son menos determinantes de la formación del carácter. Si esta noción se puede comprender de diversas maneras diferentes, nosotros caracterizaremos aquí las pruebas sobre todo por una dimensión educativa que, en sus connotaciones existenciales o épicas, retoma las consideraciones clásicas sobre la formación de la juventud. A partir de una indagación cualitativa junto a una centena de estudiantes de colegio y liceo de enseñanza pública francesa, distinguiremos cuatro¹: la prueba del exceso, la de la intensidad, la de la singularidad y la del recorrido.

La prueba del exceso

Frente a las oportunidades de actividades que, en muchos aspectos, se han vuelto tan ilimitadas como las conexiones que las facilitan o las organizan y a pesar de que los controles de las instituciones escolares y familiares sean variables, sin que por ello haya una dimisión de su

parte, los adolescentes hacen frente a una hiperactividad potencial permanente.

Sin embargo, es precisamente el universo del manejo adolescente, bajo nuestra mirada de adultos inquietos, lo que la investigación permite descubrir: claramente ellos las “gestionan”, pero no de la manera en la que querrían los adultos, conociendo sin duda fases de atiborramiento de tal o cual actividad o pasión, pero lejos de la adicción y de un elogio monolítico al exceso de actividades. Ellos viven diversas experiencias de “desconexión”, en vacaciones en casa de su abuela, cuando están sobresaturados, cuando los computadores se rompen, o cuando alguno de sus padres la utilizan 20hs sobre 24hs. Ellos, dentro de su grupo, condenan la “era del exceso” de la cual sin embargo participan. Conocen la norma, el discurso, el vocabulario de la adicción. La “no-life”, la figura del adolescente pegado a su ordenador noche y día resulta lejana, temida por todos y, tal vez, marginada de los grupos juveniles. Cuando entrevisté a los adolescentes consumidores excesivos de Internet, ellos evocan el adolescente japonés como figura de la alteridad manifiesta.

La prueba de la intensidad

Frente a una nueva normatividad del compromiso fuerte con la vida y la actividad, una era de las “pasiones ordinarias” (Bromberger, 1998) surgidas de la extensión de un régimen romántico que elogia la exploración emocional, los jóvenes experimentan sin embargo la rutina y la repetitividad de vidas en parte estandarizadas por el tiempo escolar. Así, ellos están en busca de la “intensidad justa” y viven en medio de contrastes entre diferentes regímenes que nuestra investigación permite describir.

“Vivir a full”, el régimen de intensidad máspreciado, permite un olvi-

do de sí y del tiempo en una actividad que envuelve, cuya implicación es sencilla, su intensidad es estable, en la que uno está completamente tomado por la actividad y su compromiso es confirmado en intervalos cortos por una emoción, una satisfacción, un fracaso que da ganas de intentarlo de nuevo. Es el caso de los videojuegos, por supuesto, pero también de otras tantas actividades, de un partido, de una película, de un libro que cautiva.

Sin embargo, el mantenimiento de la intensidad es una prueba de la duración, de los ambientes, ellos mismos fuertemente deudores de los grupos o de las tentaciones de ir por actividades nuevas. Algunos adolescentes llegan a hacer una actividad llena de pasión que otorga una intensidad estable, mientras que otros se quedan en la búsqueda, en una inestabilidad y unas ganas constantes de novedad y cambio. Pero ahí donde muchos denuncian un zapping permanente, donde serían responsables los jóvenes inconstantes y superficiales, hace falta ver una prueba societal construida por los discursos y las representaciones del éxito existencial.

La prueba de la singularidad

Frente a los mandatos de ser o devenir uno mismo, un individuo “individualizado”, es decir, original o único, en una sociedad donde las vidas así como los consumos y comportamientos son sometidos a diversos procesos de estandarización, la esfera de las actividades electivas confronta a diferentes “ejercicios de singularidad” más o menos exitosos según los recursos y los contextos sociales. Como dice Margot, de 14 años, estudiante del último año de un colegio: “Tengo ganas de ser única, pero bueno –se ríe-, todo el mundo hace lo mismo que yo”.

Podemos distinguir cinco ejercicios diferentes: la singularidad por la demarcación, con el objetivo de

alcanzar la originalidad y eludir la clasificación permanente de las culturas juveniles; la singularidad por autenticidad donde se trata de ser fiel a los gustos y opiniones propios, aunque sean los mismos de todo el mundo; la singularidad por la expresividad y la creatividad, claramente no es algo nuevo pero con una presencia particularmente extendida por las nuevas actividades digitales y el empuje de prácticas *amateur* en este tramo de edad (Donnat, 2009); la singularidad por medio de competencias, muy presente en los videojuegos y el deporte, pero también en las competencias lúdicas por el número de amigos, los mensajes enviados, o todos los otros desafíos; y, para terminar, la singularidad por imitación, que alega precisamente el deber de ser uno mismo recurriendo voluntariamente a las prácticas y comportamientos de otro. Ésta no puede confundirse con el conformismo; de una cierta manera la religión lo sabe al precognizar la imitación de figuras santas o ejemplares. Como el sociólogo Georg Simmel señalaba a principios del siglo XX (Frisby y Featherston, 1997), este mandato de ser un individuo totalmente singular resulta demasiado pesado como para no intentar aligerarlo por medio de un estilo colectivo, una pertenencia o diversas imitaciones controladas.

La prueba del recorrido

Esta última prueba viene de la confrontación de proyectos más o menos confusos nacidos en la esfera de las actividades electivas, e ilícitas a los ojos del mundo adulto porque suelen parecerse a los sueños: ser una estrella, cineasta, cantante, jugador de fútbol, o tal vez más modestamente pero de manera también poco realista a primera vista, disc-jockey, estilista, diseñador de videojuegos o luchador de catch. Los adolescentes son llevados a avanzar entre obligaciones institucionales y aspiraciones personales. ¿Qué quiere decir madurar? Hacer el duelo de los

sueños, constatar su imposibilidad... ¿o mantenerlos y utilizarlos como palancas para abrir otros posibles? (Ferrara, 1998). Los adolescentes inventan de esta forma trayectorias diversas, donde un proyecto puede esconder otro, donde una actividad electiva, puesta en sordina, vuelve a ser de repente una imperiosa vocación propia (Négroni, 2008). La indeterminación estatutaria en sí misma deviene entonces una prueba de formación existencial, cuando hace falta resistir a sus padres o a sus profesores a veces, cuando se busca perseverar en una actividad en la que se cree a veces solo contra todos. Aquello que estaba asociado a las trayectorias artísticas se propaga aquí de una manera todavía más amplia, con la extensión de espacios de iniciativa adolescente en los tiempos de ocio.

Si estas pruebas son comunes a todos los adolescentes, de ninguna manera son confrontadas de la misma forma. Cada prueba conoce un veredicto informal, que especifica si cada uno la sortea y de qué manera, en un tiempo dado. Esta herramienta analítica propone entonces contrarrestar una visión demasiado pesimista y caricaturesca del adolescente. Si los consumos excesivos, el "zapping permanente", el conformismo o la falta de proyectos existen realmente para ciertos adolescentes, hay otros que saben "desengancharse" bruscamente de tal o cual exceso o bien poner una pasión en el centro de su vida y de sus proyectos. Ellos se construyen y se descubren a sí mismos en las actividades electivas. Pero estas confrontaciones son una forma de educación en el sentido amplio del término; sus resultados, inciertos, participan hoy ampliamente de la construcción de trayectorias y personalidades adolescentes.

La relación educativa desafiada

La escuela desarrolla una relación por lo menos ambivalente frente a

las actividades electivas. Adhiere en parte a su expansión mientras que éstas se mantengan bajo su control intelectual y organizacional, pero desarrolla una gran reticencia a sus aspectos más informales, cuando se vuelven autónomas e incontrolables. En su vertiente tradicional, muchas actividades –musicales y deportivas, por ejemplo– son ampliamente compatibles con ella, sobre todo bajo su forma estructurada, y se correlacionan con el éxito escolar (Zaffran, 2000; Octubre, 2008). Mismo los videojuegos no la entorpecen siempre que su consumo no sea particularmente invasivo y prolongado (Pasquier, 2005). Contra las representaciones demasiado simples podemos mostrar, por ejemplo, que la cultura de la pantalla ya no es más incompatible con la práctica asidua de la lectura y que uno encuentra tantos lectores como no lectores entre los adeptos a los videojuegos (Jouet y Pasquier, 1999)².

A pesar de todo, y desde la mirada de los actores escolares, la cultura juvenil en general y sus aspectos más novedosos en particular son fácilmente considerados como un impedimento a la educación, tanto más cuando podemos constatar, al analizar el cotidiano escolar, hasta qué punto algunas de sus manifestaciones son desestabilizantes para los profesores y los actores de la escuela. Nos proponemos ver aquí, en sentido inverso, lo que las pruebas vividas por fuera de la escuela pueden traer a ella. En principio, innegablemente, un cierto número de cuestionamientos, que por cierto no son seguramente aquellos que nosotros creemos. Pero también, sin duda, los rastros más pragmáticos de la acción.

Escuela y exceso

Antes que nada, el exceso de oportunidades y de actividades, la multiplicación de los soportes individualizados de escucha de música,

etc., obligan a repensar la relación de la escuela con el mundo social a la luz de los nuevos desafíos, que asume modos diferentes en los establecimientos visitados durante nuestra investigación. En el colegio Rostand, el director está a la caza de las mochilas demasiado grandes, los flequillos demasiado altos o de ciertos estilos de calzado, y este tipo de indicaciones sumen a los estudiantes en una gran perplejidad. En un liceo, los celulares son confiscados en el recinto escolar. Pero esta clausura no puede ser total y se vuelve objeto de un cierto número de acuerdos. La utilización de los celulares es a veces tolerada, los jeans agujereados no son prohibidos en todos lados, en un colegio donde el vicedirector lleva un piercing sería bien difícil prohibirlo, mientras que otras instituciones sí lo hacen. En clase, sobre todo, los profesores son profundamente diferentes en su manera de integrar –o no– las prácticas y gustos culturales externos a la escuela (Tupin, 2004). Algunos profesores redefinen su trabajo como el de un transmisor entre diferentes modalidades de expresión cultural (Zakhartchouk, 1999), y favorecen el mestizaje entre cultura académica e industrias culturales. Otros evitan formalmente estos mestizajes o no ven cómo hacer de éstos un uso pedagógico o didáctico, aunque estén confrontados a ellos de manera informal, en las relaciones y discusiones. Pero, en general, estos acuerdos son más que nada individuales, tomando nota de la autonomía pedagógica, y no son discutidos en los establecimientos ni articulan justificaciones educativas consensuadas.

Asimismo, para muchos estudiantes, la escuela misma participa del exceso potencial. Es, por cierto, su presión constante la que legitima los tiempos pasados en las actividades electivas, como una forma de “descompresión” que se supone la equilibra. En efecto, los discursos de la presión no pueden ser interpretados solamente con relación a la exigencia o a la dificultad escolares, puesto que el discurso es mantenido

por todos los estudiantes, tanto por quienes parecen despreocupados y fuera de competencia, como por los que tienen buenos resultados y no presentan dificultades particulares. En las buenas clases o en las escuelas de élite, la escuela deviene monopolizadora de la vida de los adolescentes, exigiendo una polarización completa, precisamente cuando las actividades electivas le compiten al trabajo escolar. La carrera escolar es entonces la propulsora de un exceso que no puede regular puesto que ella misma lo produce. Esta tensión estructural no da lugar a una puesta en cuestión de la institución escolar, aunque retome en ciertos aspectos los interrogantes sobre los ritmos escolares que, sin embargo, en Francia, jamás han conducido a un real aligeramiento de las jornadas. La cuestión del monopolio escolar sobre el tiempo educativo se presenta hoy, debido a la existencia de las actividades electivas, de manera particularmente aguda.

Escuela e intensidad

Desde la masificación, el tema del aburrimiento, de la ausencia de interés en los saberes académicos para una población que no ha estado familiarizada con ellos en el espacio familiar –los “nuevos públicos”–, fue objeto de muchas observaciones e investigaciones (Charlot, Bautier y Rochex, 1992). Los profesores hacen frente a una falta de motivación de los estudiantes: “no se enganchan”, son apáticos y no se comprometen. Los diagnósticos de una situación como esta hacen foco en diversos aspectos: algunos subrayan la pérdida de sentido de los estudios (Dubet y Martuccelli, 1996); podemos también cuestionar los desniveles de trabajo escolar y la opacidad del lazo entre trabajo y éxito (Barrère, 1997). Pero, a su vez, podemos observar la sombra que traen las actividades electivas, a través de sus experiencias múltiples de inicio y abandono, de en-

sayo y error, a la luz de la búsqueda de la buena intensidad.

Los profesores son de golpe llevados, en su cotidiano profesional, a la necesidad de mantener la intensidad. Esto encierra una nueva problematización posible de la motivación escolar. Muchas veces es, por cierto, gracias a la generación de una relación muy personalizada que los profesores logran mantener un nivel de implicación. El profesor, en su circulación por la clase, difunde así una energía que propicia el esfuerzo (Guénin, 2008). Podemos pensar que tanto las pedagogías como los dispositivos de clase pueden ser considerados como parte de este esfuerzo: la utilización de imágenes o de nuevas tecnologías, las evaluaciones informales, el trabajo en grupo, la competencia lúdica.

En esta confrontación entre la intensidad de las actividades electivas y la motivación escolar, no hay que equivocarse respecto a los desafíos. “Adaptar” la cultura escolar o incluir en ella una dosis de nuevas tecnologías o de referencias juveniles, sin duda, no es siempre la solución, aunque sólo fuera porque la carrera por el impacto emocional entra en tensión con muchos de los procedimientos escolares y porque corre el riesgo sistemáticamente de perder frente a la escuela³. La prueba de la intensidad problematiza también la duración, la temporalidad de las actividades. El hecho de mantenerse en una actividad larga y acumulativa es más que nunca un rasgo distintivo de la cultura escolar, como lo han comprendido muchos profesores que desarrollan proyectos ambiciosos, por ejemplo, la creación de obras de teatro siguiendo el rastro de los autores del siglo XVII (Ladjali, 2007) o la interpretación de los grandes clásicos (D’Humières, 2009). Pero esto ya no es evidente. La temporalidad de los ejercicios, del tiempo dedicado al estudio de tal o cual tema o a tal o cual proyecto, se han convertido en un objeto de aprendizaje en sí mismo, confrontado a las evoluciones societa-

les que multiplican las actividades en un tiempo dado y aceleran considerablemente su ritmo. El tiempo lento de la escuela, su demanda de "mono-actividad", sólo tendrá futuro si se otorga nuevamente legitimidad educativa de cara a estas evoluciones y si logra también hacer y decir algo sobre la pluriactividad y la relación con el tiempo vivido por los adolescentes.

¿Una educación en la singularidad?

La escuela francesa se caracteriza por un modelo que opone fuertemente individuo y colectivo, bajo la herencia durkheimiana, donde se trata de construir el ser social contra los particularismos: es la figura clásica de la ciudadanía, que permanece hoy reivindicada por la escuela, incluso aunque no tenga mucho que ver ya con su modelo histórico (Barrère y Martuccelli, 1998). ¿Cómo la prueba de la singularidad vivida por los adolescentes interpela hoy a la escuela?

Si el proyecto de la institución escolar se define siempre dentro de los términos de una adhesión razonada a los valores colectivos, podemos argumentar no obstante que ella privilegia *de facto* una forma dominante de singularidad: la singularidad competitiva. Todos los trabajos recientes de sociología de la educación subrayan el peso de los desafíos escolares en la vida de los adolescentes de hoy, su responsabilización en primera persona de los resultados escolares, incluso cuando ellos intentan protegerse por medio de actitudes superficiales de indiferencia o de desenfado. La centralidad de las notas, los juicios, las orientaciones, van en el sentido de la primacía del modelo por excelencia de la afirmación individual y la competencia. Como lo denunciaban los estudiantes regulares en una investigación anterior, los profesores a menudo no prestan atención más que a los muy buenos alumnos y a aquellos indisciplinados (Barrère,

2003). Los otros son, por tanto, menos singularizados, lo cual resulta acorde con la denuncia clásica del anonimato de las grandes organizaciones. Ciertos "buenos alumnos", aunque son reconocidos por la institución, a pesar de todo son fragilizados por una dependencia ansiosa frente a los rendimientos escolares, mientras que los estudiantes más despreocupados y menos trabajadores concilian sus esfuerzos juveniles y un éxito escolar *a mínima*.

Pero estas evoluciones se hacen poco cargo de las relaciones complejas entre pertenencia colectiva e individuo, de modo que se encarnan de manera privilegiada en la sociabilidad juvenil. Los adolescentes dicen hoy construirse por un juego permanente de convergencias y distanciamientos, de aperturas y clausuras contextualizadas y en evolución permanente con los otros. El grupo de pares, a veces cerrado y opresivo en ciertos contextos -sobre todo en el colegio-, a veces abierto y tolerante, es el crisol de la construcción singular, de manera más o menos conflictiva y tormentosa. La singularidad tiene que asumirse con o contra el grupo, que opera como una membrana de la experimentación de sí.

Ciertas inflexiones curriculares actuales -exposiciones orales, trabajos que necesitan una investigación, o que se acompañan de una autoevaluación-, sin duda van de la mano de la promoción de ciertos valores educativos nuevos en torno a la expresión de sí o de la creatividad, y se apoyan potencialmente sobre una forma de singularidad. Esta matriz expresiva - creativa, observada en su tiempo por Eric Plaisance a partir de la evolución maternal, es extremadamente fuerte (Plaisance, 1986). Pero a falta de una redefinición global, estas inflexiones aparecen o en momentos excepcionales de la forma escolar -permitiendo contenerla-, o cuando la expresividad es integrada a los ejercicios y las evaluaciones, o en el lugar de los malos entendidos, cuando se enfrentan las

definiciones juveniles de la expresividad -sinónimo de autenticidad y afirmación personales- con los significados adultos -donde la expresividad sólo es legítima cuando es argumentada. Estos malos entendidos pueden por cierto traducirse en muy malas calificaciones, particularmente desmotivantes cuando los estudiantes han puesto un real empeño personal en los exámenes (Barrère, 1997; Rayou, 2002).

En resumen, si la búsqueda de singularidad adolescente es evidentemente notable en la escuela y tomada en cuenta también, de modo diverso, por los profesores en función de sus elecciones pedagógicas y relacionales, por el contrario, no siempre es puesta en relación con un modelo de individuo. Los llamados a la individualización pedagógica pueden referir tanto a un intento por volver a incluir a alguien en la carrera escolar como en las modalidades más expresivas, aunque hoy son vividas la mayor parte del tiempo bajo el signo exclusivo de la singularidad competitiva.

¿Otro modelo de orientación?

Finalmente, la prueba del camino se construye de entrada, todavía más fácilmente que las otras, como un reverso de aquello que se vive en el sistema escolar, en esta ocasión en materia de orientación⁴.

Frente a la obligación formulada por la escuela de generar un proyecto, y a pesar de que sus "verdaderos" proyectos son de hecho considerados como sueños por los adultos, los estudiantes viven con la preocupación casi permanente por aquello que serán y harán en el futuro, tanto más que ellos evolucionan en un universo escolar que ha hecho de la orientación una pieza maestra del sistema educativo, a veces el espacio de una verdadera trampa escolar (Berthelot, 1993). Paradojalmente, son los estudiantes más débiles los que a menudo son más fuertemente

sometidos a la obligación de tener un proyecto de vida, aunque tengan que reorientarlo, en particular, quienes estén asignados a la rama profesional, ya que la frecuentación de las ramas generalistas y, en particular, de la científica, autoriza a postergar el proyecto hasta la universidad, en ocasiones prolongado por muchas incertidumbres.

Para los adolescentes, la orientación escolar es sin ninguna duda una prueba mayor donde se juega una parte de la confianza de sí, confirmada o refutada por el veredicto institucional (Martuccelli, 2006). Si los esfuerzos educativos para la orientación existen ya bajo la forma de horas o módulos, su falta de autonomía estructural frente a los resultados escolares lleva a que se ajusten, en cierta manera, a las pruebas de evaluación escolar.

Sin embargo, por el bien de los adolescentes, y de manera totalmente desconocida para la institución, en las actividades electivas se juega una suerte de orientación alternativa que no dice su nombre y que funciona sobre bases diferentes. Promete otros éxitos, comprende, aunque no siempre, un mecanismo de compensación con el universo escolar y reenvía a imágenes globales y deseables de proyección en el futuro. Conectadas de manera más o menos confusa con la inserción, estas imágenes no son siempre compatibles con los proyectos de trabajo remunerados, pero a veces lo son, contra todos los pronósticos y, a veces, contra todos.

Hace falta entonces aceptar "andar" -más que orientarse- en las temporalidades que se articulan a veces con los destinos escolares o universitarios pero que también entran en conflicto con ellos. La educación del carácter no es más hacer frente a un veredicto escolar ineludible sino a un espacio borroso de posibilidades e incertidumbres, que puede, bajo ciertas condiciones, preparar también para el futuro. ¿Cómo repensar la orientación

frente a esta situación? Sin ninguna duda, en primer término, llevando a cabo un mejor reconocimiento de actividades en gran parte ilegítimas o no realistas. ¿Quién le diría a un consejero de orientación que quiere ser estrella de rock o incluso diseñador de videojuegos? Luego, quizás podría llevarse a cabo una diversificación de las excelencias, la cual tiene muchas dificultades para emerger en Francia, donde la aparición de talentos deportivos o musicales se hace de manera totalmente paralela a la escuela. Finalmente, sin duda, teniendo otro discurso que aquel del ajuste estrecho entre posibilidades escolares y proyectos profesionales que, por cierto, -crisis económica y problemas de inserción mediante- no son siempre más realistas que los sueños de los adolescentes.

Conclusión

La educación según Durkheim, lo sabemos, debía tener un objetivo ideal muy amplio, que superara todas las formas estrictamente utilitaristas: se trataba de "desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamarán de él la sociedad política en su conjunto" (Durkheim, 1922), aquello que se concebía claramente excluido del valor educativo del grupo de pares, de toda idea de cultura juvenil particular en una escuela, recordémoslo, estructuralmente dualizada y desigual. Pero la necesaria superación de Durkheim debe hacerse sin anular, por tanto, la cuestión planteada.

De hecho, sabemos hoy que los "estados físicos, intelectuales y morales" construidos por la cultura juvenil perturban más que reorganizan la cultura escolar, poniendo en tensión al mismo tiempo el sentido de los saberes -a través de otros aportes culturales más o menos posibles de articular con los contenidos escolares-, y el orden escolar

-siendo el grupo juvenil también una parte problemática de la relación educativa.

Ahora bien, la institución escolar apenas redefine un modelo de formación del individuo mismo, susceptible de orientar la curricula escolar, pero también de recrear el lazo entre ejercicios escolares y las expectativas políticas y sociales. ¿No era ese el caso cuando leer era sobre todo leer los libros sagrados o cuando hacer participar a los estudiantes tenía como meta construir una conciencia crítica capaz de conducirlos hacia el voto ciudadano (Chartier, 2007)?

Pero durante este tiempo la educación continua comprende una auto-educación que confronta alternativamente a los adolescentes al exceso y al vacío, a la pasión y a la decepción, a los sueños en los cuales a veces hace falta tener fuerza para creer en ellos, a las definiciones constantes y evolutivas de ellos mismos, luchando contra la dominación de influencias diversas y buscando un camino en una polifonía, e incluso una cacofonía, de opciones en conflicto.

Al igual que Illich delineó los contornos de una sociedad sin escuela (Illich, 1971), en el momento de lanzar una sospecha sobre toda forma de institución, las actividades electivas hoy implementan, a espaldas de todos, una educación sin escuela, a través de una suerte de curriculum paralelo y dispar que, sin embargo, frecuentan asiduamente todos los adolescentes.

La principal cuestión que las actividades electivas adolescentes le plantean a la institución escolar consiste entonces en preguntarse si puede ella -y cómo- rehacer el lazo entre sus contenidos, sus temporalidades, sus evaluaciones, en un proyecto global de sociedad, y si ella puede y quiere hacer de nuevo los ejercicios escolares de las pruebas de formación de sí.

Bibliografía

- Barrère, A y Martuccelli, D. (1998), "La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique", en *Revue française de sociologie*, XXXIX-4, 651-671
- Barrère, A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris, P.U.F.
- Barrère, A. (2002), *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003), *Travailler à l'école*, Rennes, P.U.R.
- Barrère, A. (2011), *L'Education buissonnière*, Paris, Armand Colin.
- Berthelot, J.-M. (1993), *Ecole, orientation, société*, Paris, P.U.F.
- Bromberger, C. (dir.) (1998), *Passions ordinaires*, Paris, Bayard Editions.
- Buckingham, D. (2010), *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*, Paris, Armand Colin
- Charlot, B., Bautier, E. y Rochex, J.-Y. (1992), *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Chartier, A.-M. (2007), *L'école et la lecture obligatoire*, Paris, Retz.
- Cicchelli, V. (2008), "Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une Bildung contemporaine", en Dervin, F. y Byram, M.I (Eds). *Mobilités académiques*, Paris, L'Harmattan.
- D'Humières, A. (2009), *Homère et Shakespeare en banlieue*, Paris, Grasset.
- Donnat, O. (2009), *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique. Enquête 2008*, Paris, La Documentation française.
- Dubet, F. (2005), "Propositions pour une syntaxe des sentiments de justice dans l'expérience de travail", en *Revue française de sociologie*, 46, 3.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996), *A l'école*, Paris, Seuil.
- 82 ▪ Durkheim, E. (1993), *Education et sociologie* [1922], Paris, P.U.F
- Ferrara, A. (1998), *Reflective Authenticity*, London, Routledge.
- Frisby, D. y Featherstone, M. (Eds.) (1997), *Simmel on Culture: Selective Writings*, London, Sage.
- Galland, O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Guénin, D. (2008), *L'enfant de la distance*, Paris, P.U.F.
- Illich, I. (1971), *Une société sans école*, Paris, Seuil.
- Jouet, S. y Pasquier, D. (1999), "Les jeunes et la culture de l'écran", en *Réseaux*, 92-93, 85-105.
- Ladjali, C. (2007), *Mauvaise langue*, Paris, Seuil.
- Martuccelli, D. (2004), "Figures de la domination", *Revue française de sociologie*, juillet-septembre 2004, 45- 3, pp.469-497.
- Martuccelli, D. (2006), *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin.
- Négroni, C. (2008), *La reconversion professionnelle volontaire*, Paris, Armand Colin.
- Octobre, S. (2004), *Les loisirs culturels des -14 ans*, Paris, La Documentation française.
- Octobre, S. (2008), "Les horizons culturels des jeunes", en *Revue française de pédagogie*, 163, 27-39.
- Pasquier, D. (2005), *Cultures lycéennes*, Paris, Autrement.
- Plaisance, E. (1986), *L'école, la maternelle, la société*, Paris, P.U.F.
- Rayou, P. (2002), *La dissert de philo*, Rennes, P.U.R.
- Sirota, R. (1993), "Note de synthèse [Le métier d'élève]", en *Revue française de pédagogie*, volume 104.
- Tupin, F. (2004), *Démocratiser l'école au quotidien*, Paris, P.U.F.
- Van de Velde, C. (2008), *Devenir adulte*, Paris, P.U.F.
- Zaffran, J. (2010), *Le temps de l'adolescence*, Rennes, PUR.

- Zakhartchouk J.-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

Notas

- ¹ Para los resultados completos del estudio, ver Barrère, 2011.
- ² No nos olvidemos, además, que existe un número no despreciable de grandes lectores entre quienes tienen dificultades escolares (Octobre, 2004).
- ³ En un grupo de profesores entrevistados en un colegio, un profesor explica que al inicio del curso pasa diapositivas de catedrales para atraer la atención de sus estudiantes. Sus colegas se ríen, dudando del efecto y sugieren más que nada pasar películas que muestran la quema de brujas en directo (Barrère, 2002).
- ⁴ En Francia, en función de los resultados que obtenga el estudiante, la escuela sugiere una orientación específica, es decir, una modalidad que orienta la trayectoria educativa de cada uno en una rama generalista, científica o profesional. La orientación temprana hacia modalidades profesionales (técnicas) puede volverse una verdadera desventaja, ya que a futuro las chances de insertarse en buenos puestos de trabajo y bien remunerados se reducen (nota de la traductora).

Resumen

El artículo se pregunta sobre la manera en que la institución escolar es puesta en cuestión por la formación que reciben los adolescentes en las actividades juveniles que tienen lugar en una esfera extra escolar autónoma. Estas actividades (musicales, deportivas, digitales, culturales) llevan a cabo una educación informal que forma el carácter de los adolescentes, al tiempo que la escuela encuentra debilitado su proyecto educativo. A partir de una investigación cualitativa realizada con un centenar de adolescentes franceses, se reconstruyen diferentes pruebas que los forman en esta esfera con el propósito de mostrar cómo ponen en cuestión tanto las finalidades como las modalidades de funcionamiento de la escuela.

Palabras Clave

Escuela – Educación – Adolescencia – Cultura Juvenil – Actividades electivas

Abstract

The article examines how school is questioned today by youth culture and its elective activities, especially outside school where teenagers are notably autonomous. These chosen activities (digital music, sports, dance, cultural activities) could be described as an informal education which tends to build the character and the self of the youth. From a qualitative survey conducted among a hundred French teenagers, we will identify different trials that teenagers face in this specific sphere, showing how they are questioning the goals, but also the operating procedures of school.

Key words

School – Education – Adolescence – Youth Culture – Leisure Activities