Revista Educación Las Américas

Artículos

OPEN ACCESS

doi: 10.35811/rea.v15i2.418
e-ISSN 0719-7128

Escalas de responsabilidad y condiciones de las «innovaciones pedagógicas» en el marco de un proyecto experimental en Francia.

Levels of responsibility and conditions of "pedagocial innovations" in the context of an experimental project in France.

Christelle Dormoy Rajramanan [1]

Resumen

Las políticas educativas en Francia se desarrollan en un contexto cada vez más complejo y, especialmente en la enseñanza primaria, tienden a ser «soluciones rápidas» con una orientación neoliberal. Este artículo presenta los resultados de un proyecto experimental iniciado en 2023 en uno de los municipios más pobres del país. Sus objetivos son mejorar el aprendizaje de los alumnos, promover la inclusión educativa y la coeducación con las familias, y mejorar el entorno escolar. Se seleccionaron ocho asociaciones locales que trabajan en escuelas y ofrecen cursos de danza, judo, gimnasia, programación informática, descubrimiento de la naturaleza y refuerzo del lenguaje oral. Dos asociaciones recurren a trabajadores sociales para mejorar el «entorno educativo», establecer vínculos con las familias y el sector médico-social, y formar a los profesores en técnicas de gestión de las emociones. Este artículo resume los resultados del proyecto, centrándose en la colaboración interprofesional entre el personal docente y el personal de la asociación. Se hará hincapié en los obstáculos y los facilitadores, así como en las consecuencias para las prácticas docentes. Se analizarán las dinámicas más amplias de esta política territorial y la tendencia a atribuir una responsabilidad excesiva a las instituciones y al profesorado en la evaluación y la rendición de cuentas del proyecto.

Palabras clave: *Política educativa, innovación educativa, aprendizajes, Francia*

Abstract

Education policies in France are developed in an increasingly complex context and, particularly in primary education, tend to be 'quick fixes' with a neoliberal orientation. This paper presents the results of an experimental project launched in 2023 in one of the poorest municipalities in the country. Its objectives are to improve student learning, promote educational inclusion and co-education with families, and improve the school environment. Eight local associations working in schools, offering courses in dance, judo, gymnastics, computer programming, nature discovery and oral language reinforcement were selected. Two associations use social workers to improve the "educational environment", establish links with families and the medical-social sector, and train teachers in emotion management techniques. This article will outline the project's findings focusing on interprofessional collaboration between teaching staff and association staff. Emphasis will be placed on obstacles and facilitators, as well as the consequences for teaching practices. The broader dynamics of this territorial policy and the tendency to place excessive responsibility on institutions and teachers in the evaluation and accountability of the project will be analysed.

Keywords: *Education policies, Educational experiments, Teaching, France*

1 Universidad de Lille, Francia e-mail: christelle.dormoy@univ-lille.fr

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

 Recibido: 23 Febrero 2023 | Aceptado: 25 Febrero 2023 | Publicado: 3 Enero 2026

Introducción

Este artículo presenta la puesta en marcha de un proyecto experimental en uno de los municipios más pobres de Francia y que se ejecuta en un contexto complejo de políticas educativas. Este se caracteriza por una tendencia a la «política rápida» y a la neoliberalización de las mismas, afectando, especialmente, a la enseñanza primaria (alumnos de 3 a 11 años) (Pons, 2024).

El proyecto surge en respuesta a una «convocatoria de manifestaciones de interés» a nivel nacional, herramienta emblemática de *la Nueva Gestión Pública* (Pons, 2024, pp. 127-128), a la que respondió el municipio proponiendo un proyecto en colaboración con asociaciones locales. El objetivo del proyecto es mejorar el aprendizaje de los alumnos, fomentando la inclusión escolar, la coeducación con las familias y el clima escolar, marcado por la violencia que provoca vulnerabilidad profesional entre los profesores[1].

Se seleccionaron ocho asociaciones para intervenir en doce de las cuarenta y seis escuelas de la ciudad para ofrecer cursos de danza, judo, gimnasia, programación informática, descubrimiento de la naturaleza o refuerzo en la práctica del lenguaje oral. Dos asociaciones cuentan con la participación de trabajadores sociales para mejorar el «entorno educativo», establecer vínculos con las familias y el sector médico-social, y también formar a los profesores en técnicas de gestión de las emociones. Esta experiencia se inició el 2023 con una duración de 5 años.

Para estudiar esta política educativa municipal experimental, se adopta un enfoque sociológico (Dormoy-Rajramanan, 2014) centrado en las limitaciones y los impulsos de la acción pública, tanto a nivel macro y meso de su diseño y aplicación institucional (Estado, municipios), como a nivel micro por su encarnación a través de actores específicos (profesores y trabajadores asociativos, en particular). Todo ello en un territorio concreto, marcado por la vulnerabilidad social.

En el análisis se considera la inscripción multiescalar de esta política en su contexto nacional y local o a nivel municipal y también a escala de las propias escuelas.

El concepto de escala implica que "el espacio político pertinente no está necesariamente definido por las instituciones, sino que es un espacio de interacción social". [...] El hecho de que la escala no esté constituida a priori por un marco institucional implica, en segundo lugar, una importante consecuencia. La escala puede estar constituida por actores sociales que, mediante sus movilizaciones o acciones colectivas, han forjado ellos mismos un espacio social relevante. [...] Por último, en tercer y último lugar, la noción de escala evoca la idea de la imbricación de unas escalas en otras". (Giraud, 2012, pp. 23-24)

Este análisis sociológico de las políticas públicas, inspirado en Bourdieu (Pudal y Gobille, 2015), se centra además en identificar la influencia de las trayectorias sociales y profesionales de los actores y grupos sociales estudiados en sus representaciones y prácticas. Se interesa por las condiciones que hacen posible la colaboración entre estos actores y grupos profesionales, siendo consciente de las relaciones de dominación y autoridad simbólica (Bourdieu, 1976) que pueden jerarquizarlos. Por lo tanto, también se inscribe en la sociología del trabajo y las profesiones de inspiración abbotiana (Jouvenet, 2022), que busca identificar tanto las fricciones y los conflictos como las negociaciones y cooperaciones inherentes a las luchas territoriales entre profesiones, así como los conocimientos movilizados y reivindicados.

A continuación, y en primer lugar, presentaré el marco institucional en el que se inscribe esta política territorializada, que abarca diferentes niveles de responsabilidad, desde el Estado central hasta las prácticas de los profesionales en las escuelas y las

[1] Una directora de escuela («escuela C», véase más abajo) declara en una entrevista en junio de 2025: «El día a día de los equipos es, de hecho, muy complicado. Porque cuando tienes niños que se vuelven locos todo el día en clase, es muy complicado».

aulas, pasando por el municipio y los responsables y el personal de las asociaciones, sin olvidar el papel de mi equipo de investigación en el laboratorio CIREL (Centro Interuniversitario de Investigación en Educación de Lille, ULR 4354 de la Universidad de Lille), al que el ayuntamiento ha solicitado «evaluar» la experiencia, ya que la lógica de evaluación y rendición de cuentas es muy importante en el marco de la financiación del proyecto.

Se analizará este contexto en cuanto a las oportunidades y limitaciones que ofrece a los diferentes actores, pero más concretamente a los profesores y trabajadores asociativos que son el centro de nuestras investigaciones. A continuación, presentaré las metodología del estudio y los primeros resultados de la encuesta colectiva[2], realizada mediante observaciones y entrevistas, que se centra especialmente en la cuestión de la interprofesionalidad, en particular entre el personal docente de la Educación Nacional y el personal asociativo, en los obstáculos y los impulsos para su colaboración, y en las consecuencias sobre las representaciones y prácticas de estos profesionales, así como en sus percepciones de los efectos de estas sobre el comportamiento y el aprendizaje de los alumnos.

Marco institucional y proyecto experimental

Este proyecto experimental de política educativa fue elaborado a escala local por un equipo municipal en respuesta a la «Convocatoria de Manifestación de Interés» (AMI) nacional. Esta AMI, gestionada por la Banque des Territoires en nombre del Estado en el marco de France 2030, cuenta con una dotación global de 250 millones de euros y tiene por objeto apoyar el diseño y la experimentación de nuevas formas escolares que faciliten la cooperación y el aprendizaje para adaptarse a las necesidades de los alumnos. [...]

Esta convocatoria se inscribe en una lógica de innovación, experimentación y estrecha colaboración para reducir las desigualdades sociales, responder mejor a las necesidades de los niños y a los retos de la sociedad.

Su objetivo es promover la transformación de la enseñanza escolar mediante la financiación de experimentos que permitan evolucionar las prácticas y los modos de organización, y mediante la creación de una red nacional colaborativa de ganadores[3].

Tabla 1

Los proyectos asociativos y las escuelas en las que se desarrollan

Código Asociación	Objetivo de su proyecto	Código de las escuelas implicadas (IPS[1])	Número de cursos implicados
1	Intervenciones socioeducativas	A (74,8) B (72,9) C (66,3)	41
2	Mejora del clima escolar	D (115,7) E (69,1) F (64)	35
3	Sensibilización de los alumnos hacia el descubrimiento y la protección de la naturaleza	G (65,7) H (71,8)	11
4	Desarrollo de la creatividad a través de las herramientas informáticas	I (79,5)	4
5	Iniciación a la cultura de la danza	J (76,9)	5
6	Desarrollo del espíritu deportivo a través de la gimnasia	K (76,4)	10

[2] Esta investigación está dirigida por Maria Pagoni-Andreani y el equipo está formado, además, por Mohamed Ait-M-Bark, Sylvie Condette, Johanne Masclet, Ornela Mato, Nourddine Moumen, Sophie Necker, Sabine Thorel Hallez, Silvia Valentim y el autor de este artículo.

[3] https://www.education.gouv.fr/france-2030-7-laureats-de-l-appel-manifestation-d-interet-XXXXXXXXXXXXX (anonimizado)

Código Asociación	Objetivo de su proyecto	Código de las escuelas implicadas (IPS[1])	Número de cursos implicados
7	Iniciación al judo	L (77,5)	8
8	Acompañamiento de equipos de voluntarios mediante formaciones sobre postura educativa, acompañamiento y parentalidad.	N.C.	N.C.

El proyecto del municipio estudiado fue uno de los siete ganadores en toda Francia, obteniendo 3.266.300 euros para utilizar en cinco años. A continuación, el propio municipio redactó cuatro convocatorias de proyectos a las que respondieron asociaciones locales. Se seleccionaron los proyectos de ocho asociaciones.

Además del Estado central francés, impulsor de la AMI; el municipio, impulsor del proyecto ganador estudiado; las asociaciones, ganadoras de la convocatoria de proyectos del municipio, y dentro de ellas, las direcciones, los demás empleados y los posibles proveedores; otros actores se ven involucrados en esta política educativa territorial experimental, de forma más o menos voluntaria o impuesta. En primer lugar, hay diferentes escuelas implicadas en el proyecto. Se solicitó a las 46 escuelas de la ciudad que presentaran proyectos para formar parte eventualmente de la experimentación. Sin embargo, solo se seleccionaron doce escuelas, en función de la mayor o menor cercanía de sus proyectos con los de las asociaciones seleccionadas, pero a veces también solo por la proximidad geográfica de las escuelas con las instalaciones de estas asociaciones (caso de las dos escuelas que colindan respectivamente con las asociaciones que ofrecen danza y judo).

En su conjunto, la política educativa territorial experimental estudiada tiene por objeto mejorar el aprendizaje de los alumnos, en particular, fomentando la inclusión escolar, la coeducación con las familias y mejorando el clima escolar. Cada asociación ha desarrollado un proyecto específico para intervenir en una parte de las escuelas de la ciudad[4]. Se pueden distinguir dos categorías de intervenciones. Por un lado, las centradas en el ámbito social y médico-social para llevar a cabo una atención individual y/o colectiva destinada a mejorar el clima escolar y el seguimiento de los alumnos con dificultades y, por otro, las centradas en el aprendizaje disciplinario relacionado con las prácticas deportivas y/o artísticas, la creatividad de los alumnos a través de una herramienta digital o el desarrollo sostenible.

El carácter innovador de esta política educativa territorial radica en la colaboración que propone desarrollar entre los actores escolares y los profesionales asociativos, instaurándola en el seno mismo de las escuelas e incluso en las aulas, de una forma continua a lo largo del año, en algunos casos casi a diario (asociaciones 1 y 2), y durante un periodo de cinco años.

En estas escuelas, todas las direcciones están implicadas en la experimentación y los profesores de ellas participan en mayor o menor medida y de forma más o menos voluntaria, según los proyectos asociativos.

Recordemos que, en Francia, las escuelas primarias («maternas», de tres a seis años, y «elementales», de seis a once años) están bajo una doble tutela. La de su municipio en lo que respecta a la inversión (construcción, reconstrucción y funcionamiento material), el funcionamiento pedagógico (adquisición de material pedagógico) y la gestión del personal técnico, obrero y de servicio (contratación, formación, remuneración, etc.). La tutela principal es la del Estado central, a través de su ministerio y su administración de Educación Nacional, que se encargan de la enseñanza (definición de los programas) y

[4] Solo la asociación 8 debería intervenir en todas las escuelas de la ciudad, pero debido, en particular, a las dificultades de contratación, este proyecto es el que más dificultades ha tenido para concretarse.

de la gestión del personal docente, administrativo, técnico y sanitario (contratación, formación, remuneración, etc.) (Bertoni et al., 2022, p. 50).

La administración de Educación Nacional se despliega a escala local a través de sus treinta rectorados académicos, divididos en servicios departamentales, que a su vez se dividen en cuencas, cada una de las cuales cuenta con múltiples circunscripciones (la ciudad estudiada cuenta con tres circunscripciones), en cada una de las cuales trabajan, en particular, un inspector de Educación Nacional (IEN), encargado de la evaluación de los docentes, y de los Consejeros Pedagógicos de Circunscripción (CPC), encargados de la formación continua de los docentes. Los tres IEN y los diferentes CPC de las circunscripciones de las escuelas implicadas en la experimentación son, por tanto, también partes interesadas, de hecho, en la experimentación y han podido participar ellos mismos en la elaboración y la puesta en marcha de los proyectos, en proporciones variables.

Además de estos actores de primer orden de la política educativa experimental que se estudia aquí, cabe mencionar la participación del equipo de investigación al que pertenezco, al que se le solicitó «evaluar» este experimento. Obligado por la lógica de la AMI a rendir cuentas para poder «evaluar» los efectos de la experimentación y justificar el buen uso de esta financiación pública extraordinaria (en el sentido literal del término), el municipio tuvo que recurrir a un organismo de investigación independiente para participar en esta evaluación. Para ello, solicitó al laboratorio CIREL que llevara a cabo una especie de «investigación-acción». Sin embargo, el equipo del CIREL movilizado para este proyecto fue solicitado después de las primeras fases de diseño del proyecto municipal. En ese momento, solo pudo influir en el proyecto recomendando que se contratara a educadores especializados en lugar de monitores extraescolares, mucho menos cualificados, para desempeñar la función equivalente a la de consejero principal de educación ---que existe en Francia en la enseñanza secundaria, pero no en la primaria--- que el ayuntamiento y un IEN (inspector de la educación nacional) querían poner a prueba para mejorar el «entorno educativo» en la enseñanza primaria.

Estos diferentes actores se reúnen en distintos organismos encargados de la implementación y el seguimiento de la experiencia: los «comités de pilotaje», que se reúnen tres veces al año y en los que participan representantes del ayuntamiento, del equipo de investigación y de las direcciones de las ocho asociaciones y las doce escuelas que participan en el proyecto. La obligación de evaluación que recae sobre el ayuntamiento a través de la AMI, y que a su vez recae sobre las asociaciones y escuelas que participan en el proyecto, también da lugar a la organización de «reuniones de balance» anuales, por proyecto, en las que se reúnen los miembros del equipo de investigación, las asociaciones (dirección y otros empleados) y la dirección de las escuelas implicadas. Esta lógica de rendición de cuentas no deja de tener efectos sobre la experimentación, ya que a veces crea tensiones al obligar a las asociaciones a contabilizar cada una de sus intervenciones, cuyos datos cuantitativos parecen exagerados a algunos profesores o directores de escuelas.

Metodología

Este artículo presenta los primeros resultados iniciales de una investigación en curso que cuenta con un amplio corpus recopilado desde julio de 2023. Se compone principalmente de transcripciones de 109 entrevistas semiestructuradas con los profesionales que participan en el proyecto. Hay 71 con profesores (uno de ellos especializado) y directores de escuelas, 19 con trabajadores y responsables de asociaciones, 11 con personal

escolar no docente, 5 con inspectores de Educación Nacional, 1 con una asesora pedagógica del distrito, 1 con el director del proyecto y 1 con la responsable de misiones del ayuntamiento. Se centran en las condiciones efectivas de la colaboración y en las posibles adaptaciones entre los socios y la evolución de los diferentes proyectos. A esto se suman las transcripciones de las 16 «reuniones de balance» ---una por proyecto asociativo y por año, organizadas a finales de 2023 y finales de 2024 por el equipo de investigadores con las escuelas y asociaciones (véase más abajo)--- y los dos «balances» de fin de año resultantes. Además de la opinión de los adultos, también se recabó la de los niños a través de 41 entrevistas realizadas a alumnos.

Para no limitarse a las declaraciones de unos y otros, también se realizaron varias horas de observación de las intervenciones de los profesionales de las asociaciones.

Instrumentos y participantes

Para este artículo, me basaré principalmente en parte de los datos recopilados y que se refieren a la asociación 1 (las escuelas A y C[5]) y, en menor medida, a las asociaciones 2 y 5. Además, se realiza un análisis de documentación relevante -- Informe de las inspecciones generales de 2019, convocatoria AMI, convocatoria de proyectos del ayuntamiento, proyectos de las asociaciones.

Método de análisis de datos

El tratamiento de nuestros datos es a través de un análisis de contenido que ha permitido seleccionar extractos considerados especialmente significativos de las percepciones y prácticas de los actores estudiados.

Nuestro enfoque sociológico supone precisar algunas características destacadas de la ciudad en la que se ha concebido y aplicado el proyecto estudiado. Se trata de una ciudad francesa de tamaño medio, caracterizada sobre todo por su pobreza, con un 46 % de su población viviendo por debajo del umbral de pobreza[6] en 2024, frente al 14,9 % de la media nacional en ese momento. La proporción de desempleados está sobrerrepresentada, ya que afecta al 26 % de la población activa de la ciudad en 2022, frente a una media nacional del 7,3 %. El principal sector de empleo de la ciudad es, por tanto, el mundo asociativo. Por otra parte, la proporción de extranjeros también está sobrerrepresentada, con un 21 % de la población de la ciudad en 2021, frente a una media nacional del 10,2 %.

La ciudad se caracteriza además por la relativa juventud de su población, con una representación especialmente elevada de la franja de edad de 0 a 14 años. De sus 46 escuelas primarias (escuelas que, en Francia, acogen a alumnos de entre tres y once años), 43 pertenecen a la «educación prioritaria reforzada» («REP+»). Se observan desigualdades dentro del territorio que se reflejan en el Índice de Posición Social (IPS), un indicador que resume las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los alumnos matriculados en el centro, de las diferentes escuelas (ver cuadro Nº 1).

Resultados

La triangulación de datos provenientes del análisis de la documentación, las observaciones y las entrevistas semiestructuradas nos lleva a considerar la experimentación educativa estudiada como una política pública multiescalar cuya implementación depende de elementos estructurales, pero también de las características profesionales de los actores.

Una fábrica de acción pública en varios nivele

El rendimiento académico y el "clima escolar" son muy importantes para las escuelas de la ciudad. Ambas problemáticas se han señalado en un *Informe sobre la eficacia de las*

[5] En particular, las 27 entrevistas realizadas entre mayo y julio de 2025 con el personal escolar y asociativo que participa en este proyecto en estas escuelas.
[6] Umbral de pobreza del 60 % del nivel de vida medio.

políticas públicas aplicadas en la ciudad, elaborado por la alta administración pública encargada del control de las administraciones francesas ^ 7. La política educativa es el primer punto que se trata en este informe. Los autores señalan como «retos prioritarios» la mejora del rendimiento y la trayectoria de los alumnos, «la prevención del ausentismo y el abandono escolar». El informe también invita a enfrentar problemas del clima escolar en algunos centros marcados «por un gran número de microagresiones o incivilidades [...] ampliando el abanico de respuestas a las faltas constatadas». Para ello se propone un «marco de colaboración », es decir, la cooperación con profesionales no docentes y asociaciones relacionadas con las comunidades locales... Esta recomendación explica, en parte, la orientación adoptada por el municipio en la elaboración de su proyecto experimental (referencia de documento).

La política educativa territorial experimental estudiada se inscribe en un amplio proceso de construcción de la acción pública. Este proceso se caracteriza por la incidencia de diferentes actores con distintos niveles de responsabilidad en el diseño y la ejecución del proyecto. Ello implica, entre otros, varias redefiniciones y distorsiones, según las representaciones, los márgenes de maniobra y las limitaciones de cada uno de los actores involucrados.

Condiciones de posibilidad de la colaboración interprofesional como fuente de «innovaciones pedagógicas»

Obstáculos a este tipo de colaboración

Ante la dificultad de supervisar a los alumnos, especialmente grave en los entornos escolares desfavorecidos, la acción pública a escala nacional tiende a recomendar el «marco de colaboración» o «la colaboración», como ilustran respectivamente el informe de las Inspecciones Generales y el AMI citados anteriormente, es decir, el trabajo interprofesional como vía para encontrar soluciones al malestar docente y a las dificultades de comportamiento y aprendizaje de los alumnos.

La colaboración así generada, cuando se produce, no deja de generar tensiones, evasiones, pero también, en ocasiones, adaptaciones más o menos recíprocas entre las diferentes profesiones que entran en contacto.

La dimensión impuesta de la colaboración y los malentendidos sobre los objetivos

Entre los numerosos obstáculos a la colaboración interprofesional entre el personal escolar, en particular los docentes, y los trabajadores asociativos, cabe destacar en primer lugar la dimensión impuesta de esta colaboración. De hecho, para muchos de los docentes de nuestra encuesta, si no para la mayoría, el trabajo interprofesional con los trabajadores asociativos se vive como una restricción impuesta « *de arriba* abajo» por el ayuntamiento y su IEN. Los profesores y directores de escuela son, en definitiva, una minoría los que han conseguido el proyecto que deseaban inicialmente y muchos se ven obligados a participar en un proyecto alejado de su proyecto inicial, si no totalmente ajeno a él.

Cuando la proximidad de los proyectos iniciales parece fuerte, se plantean «malentendidos» en los testimonios de los interesados. Este término aparece en una entrevista realizada a la trabajadora asociativa ---una asistente de servicios sociales formada en sofrología (ASS-S), contratada por la asociación 1 como educadora especializada--- que interviene principalmente en la escuela C, así como en cuatro entrevistas realizadas a profesores de esta escuela. La más explícita lo explica así:

En realidad, hay algo más: al principio del proyecto, creo que hubo un malentendido con el equipo y la presentación del proyecto, porque nos lo presentaron de la siguiente manera: «Hay alguien que va a venir a ayudarnos a gestionar las crisis, los comportamientos violentos, etc.». Así que el equipo tenía muchas expectativas al respecto. Por lo

tanto, [la ASS-S] estaba muy solicitada. Cuando había una crisis, se le pedía directamente a [la ASS-S]. Y, de hecho, en un momento dado hubo que decir: «Pero, en realidad, ella no está necesariamente aquí para eso. Está ahí más bien para ayudar, por ejemplo, a los padres a poner en marcha cosas para los niños, etc.». Y, al principio del año, hubo que volver a aclarar los objetivos del proyecto, porque no nos lo habían dicho necesariamente... no nos lo habían presentado necesariamente de esa manera (Profesora 1, escuela C, mujer, 32 años).

La falta de tiempo para la concertación y la asimetría en el trato de los socios

Independientemente del grado de adecuación de las expectativas de los docentes con el proyecto asociativo en el que deben participar, se plantea, sobre todo por parte de los docentes y las direcciones de los centros escolares, el problema de la falta de tiempo para la concertación, antes y después de las acciones emprendidas, para poder colaborar realmente. Y ello a pesar de que la profesión docente de 1er grado en Francia se ha caracterizado en los últimos años por graves problemas de vulnerabilidad profesional[8], lo que, *a priori*, no favorece una colaboración con medios y tiempo constantes. Las tensiones entre profesiones se ven entonces exacerbadas si creemos en el análisis de Abbott, según el cual el éxito y la continuidad del «control de los espacios de trabajo» «se juega sobre todo en los espacios de trabajo ordinarios: es allí donde se ponen a prueba y se cuestionan continuamente las fronteras entre las jurisdicciones profesionales (y más aún cuando sus actores se enfrentan a una sobrecarga de trabajo)» (Jouvenet, 2022, p. 84).

Esta problemática de la falta de tiempo para los docentes se ve agravada por la desigualdad de trato entre los socios, ya que, a diferencia de los docentes y los directores de escuela, los trabajadores y los responsables de asociaciones reciben una remuneración por el tiempo dedicado a las reuniones de balance y concertación con los equipos escolares.

La «falta de tiempo» es invocada por los profesores de las escuelas en las que interviene la asociación 2, que, por ello, ha organizado los talleres de expresión oral o emocional que ofrece durante el tiempo extraescolar. Esto puede interpretarse como una señal de la presión que sufren los profesores para «cumplir el programa», ya que son evaluados en parte por sus superiores en función del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en un tiempo determinado.

La apropiación por parte de los profesores de ciertas prácticas relacionadas con la gestión de las emociones ---prácticas que forman parte de los conocimientos especializados de las asociaciones 1 y 2--- también requiere tiempo, del que los profesores suelen carecer, como ilustran las siguientes declaraciones:

Son cosas que, durante las clases, llevan tiempo, y ya de por sí nos falta tiempo para todo lo demás. Entonces, me responderán: «Sí, pero al mismo tiempo, precisamente, si eso permite que los alumnos estén más tranquilos y con ganas de volver al trabajo, quizá sea más eficaz a la larga». No es falso. Entiendo perfectamente el argumento. Pero mientras tanto, hay que dedicar tiempo a formarse y hay que conseguir ponerlo en práctica y que dure [...]. (Profesora 4, escuela C, mujer, 42 años).

Otra desigualdad de trato: mientras que los trabajadores sociales se benefician, durante su horario laboral y, por lo tanto, remunerado, de «supervisiones», que son sesiones de debate en grupo destinadas al apoyo y el análisis de la práctica profesional y, en general, a la prevención de riesgos psicosociales, no existe ningún equivalente a este dispositivo en la Educación Nacional y los equipos que lo han solicitado a su IEN, siguiendo el ejemplo de sus socios, han recibido una respuesta negativa por falta de medios.

[8] Varios trabajos de investigación destacan el deterioro de sus condiciones de trabajo en los últimos años en Francia (Dormoy-Rajramanan et al., 2022; Joigneaux et al., 2023; Mierzejewski et al., 2023), en particular debido a las condiciones de aplicación de la inclusión escolar (Katz et al., 2021).

Culturas profesionales y actividades principales no totalmente alineadas

Aunque los «socios» estén dispuestos y dispongan de tiempo para colaborar, sigue existiendo el problema de las culturas profesionales y las actividades principales, que en parte divergen. Mientras que el «género profesional» de los docentes se centra más bien en el trabajo con los alumnos, tomados como grupo de clase, con objetivos principalmente de aprendizaje e instrucción, el de los trabajadores asociativos es diferente y algunos incluso descubren el trabajo con niños (es el caso, en particular, de un bailarín-coreógrafo contratado como proveedor durante unos meses por la asociación 5). El «género profesional» no es, por otra parte, el mismo en todos los proyectos de las asociaciones, que no recurren a los mismos tipos de profesionales.

Los profesionales del mundo de las «actividades físicas, deportivas o artísticas » (APSA) pueden estar comprometidos con la noción de rendimiento en su disciplina, al tiempo que se preocupan por la adquisición de ciertas habilidades relacionadas con la gestión de las emociones y los comportamientos, en particular a través del respeto de las normas; este tipo de «conocimiento experto» es, por otra parte, destacado y reivindicado por estos profesionales para establecer un vínculo con los docentes. Pero, a pesar de su preocupación común por la disciplina (en todos los sentidos de la palabra), los profesionales de las APSA y los docentes no comparten el mismo marco de actividad, en particular en lo que se refiere a las modalidades de participación de su público en las actividades que proponen. Así, durante una entrevista informal con un bailarín-coreógrafo que trabaja para la asociación 5 y que interviene en la escuela J, este último señala una especie de dilema profesional al que se enfrenta con la cuestión del voluntariado que se espera de los participantes en sus talleres, que sería la postura del artista y la base de su legitimidad y autoridad, frente a la obligación de participar en la actividad, que es la postura de la Educación Nacional (notas de campo del autor, 11 de marzo de 2024).

El «género profesional» de los trabajadores sociales ---ASS-S y educadores especializados (ES)--- de las asociaciones 1 y 2 se centra más bien en el niño, tomado individualmente, pero en su contexto familiar y en relación con este, con un objetivo ante todo educativo. Esta falta de alineación, por no decir divergencia de culturas profesionales, es fuente de fricciones con algunos profesores o directores de escuela. La cuestión del lugar y la forma de la autoridad y la sanción, y la de las muestras de afecto en la relación con los niños/alumnos ---considerados ante todo como «alumnos» por los profesores y ante todo como «niños» por los trabajadores sociales--- parece fundamental en estas diferencias de culturas profesionales:

«[...] esto ha planteado bastantes problemas dentro del equipo. Y, por cierto, creo que los que más obstáculos han puesto son precisamente los compañeros que piensan: «hay una norma, hay un marco, has infringido la norma, te sancionan, y ya está». Y luego, los educadores están más en la línea de hablar con el niño y, a veces, por ejemplo, si se disculpa, no se le sanciona. Y eso, para los compañeros que son muy estrictos, les cuesta mucho aceptarlo. [...] Por ejemplo, no sé, dar un abrazo a un niño, es una tontería, pero nosotros no abrazamos a los niños [...]. Creo que nosotros nos centramos más en el alumno, en el hecho de que debemos llevarlo a dominar las competencias escolares, que hay expectativas a nivel institucional, a nivel escolar, y que es el alumno el que está en la clase, en la escuela. Mientras que creo que ellos se centran más en el niño y, en definitiva, es él el centro de la observación. Y entonces, casi se nos olvida que forma parte de un colectivo y que no, que no es posible que tenga reglas aparte.» (Directora, escuela C, mujer, 41 anos).

Los obstáculos a la colaboración, acumulados, pueden conducir no solo a la evitación, sino también a una forma de rechazo de los profesionales asociativos por parte de

algunos miembros del personal escolar. Así, con el fin de preservar su ASS-S ante un clima de trabajo en parte hostil, la dirección de la asociación 1 solicitó y obtuvo del ayuntamiento el cese de la experimentación en la escuela C, que ha sido sustituida, desde el inicio del curso escolar en septiembre de 2025, por una nueva escuela (con un IPS 10 puntos superior). Sin embargo, la misma asociación y la misma ASS-S intervienen en otras escuelas con una acogida mucho más positiva y, dentro de la propia escuela C, algunos profesores estaban (muy) satisfechos con su colaboración en este proyecto. Entonces traté de obtener el máximo de puntos de vista en esta escuela y en la escuela A, donde también intervienen la asociación 1 y esta trabajadora social, para tratar de percibir las condiciones de posibilidad y los resortes de las disposiciones más o menos favorables con respecto a esta colaboración. De ello se desprenden las hipótesis desarrolladas en la siguiente parte.

¿Facilitadores de la colaboración interprofesional entre profesores y trabajadores asociativos?

Niveles de clase desigualmente sujetos a la presión del «programa»

Teniendo en cuenta las experiencias tan contrastadas de la asociación 1 en las escuelas A (escuela infantil donde la experiencia es muy positiva según la gran mayoría de los profesionales implicados) y C (escuela primaria donde cierta resistencia, por no decir hostilidad, por parte de la dirección y de algunos profesores ha llevado a la suspensión del experimento en esta escuela), podemos plantear la hipótesis de que los profesores y directores de las escuelas infantiles están quizás más dispuestos a aceptar este tipo de colaboración con asociaciones que los de las escuelas primarias. Esto podría deberse a la menor presión que supone la necesidad de instruir, al mayor peso que se concede a la educación en esta etapa escolar; la presión del «programa» aumenta a medida que se sube de curso, ya que las horas lectivas consideradas «fundamentales», como las de francés y matemáticas, están sujetas a un número de horas concreto en primaria, mientras que no es así en infantil.

Garantías de adaptación a la forma escolar de los trabajadores asociativos

En el marco del experimento estudiado ---y sin duda en muchos otros---, la relación entre los socios no es simétrica. Si nos centramos aquí sobre todo en las asociaciones 1 y 2, estas intervienen en el seno mismo de las escuelas e incluso de las clases, que constituyen el «territorio» ---literalmente--- profesional de los docentes y de las direcciones escolares, que no está necesariamente abierto a miradas externas en condiciones normales. El personal de estas asociaciones debe entonces demostrar su buena fe y ganarse la aceptación de los docentes y las direcciones escolares en este terreno. Una de las estrategias de integración puede consistir en adaptarse a las costumbres escolares en la medida de lo posible. Así, la ASS-S de la asociación 1 ha adaptado sus intervenciones al marco escolar adoptando algunas herramientas, en particular la creación de un cuaderno de sofrología para algunos alumnos seguidos individualmente y carteles plastificados en el aula sobre «la mano de la respiración»[9].

El tiempo como condición para la transferencia de conocimientos especializados de los trabajadores sociales a los profesores

En primer lugar, se necesitó tiempo ---casi todo el primer año de la experiencia--- para que los actores asociativos y escolares se conocieran mutuamente y descubrieran las posibilidades de intervención de los primeros en función de las necesidades de los segundos y de las limitaciones de unos y otros.

El tiempo largo de observación, casi a diario, de la acción de las asociaciones 1 y 2 y de sus efectos sobre el clima escolar y la relación con el aprendizaje de los alumnos parece una condición *sine qua non* para que los profesores se sumen a ciertas prácticas y

[9] Los cinco dedos de la mano sirven de referencia para regular la respiración, indicando los momentos de inspiración y espiración.

representaciones de las trabajadoras sociales. De hecho, a veces se observa un cambio de perspectiva y una forma de «innovación pedagógica» en los profesores que están en contacto prolongado con sus socios en la experimentación:

Investigador: Usted habla de un cambio de perspectiva. Si pudiéramos caracterizarlo, podríamos decir que se trata de una división entre la instrucción por parte de los profesores y la educación por parte de los educadores especiales. ¿Y ahora prestan más atención al bienestar y a los sentimientos de los alumnos?

Directora, escuela F (mujer) : Bueno, no es que antes no lo estuviéramos. Lo estábamos, pero siempre tenemos prisa por el tiempo. Queremos terminar una lección, queremos avanzar en el programa, porque también estamos un poco estresados por el programa. No hay que engañarse. Y es cierto que... En realidad, es dar un paso atrás para saltar mejor. Nos hemos dado cuenta de que, de todos modos, no es posible. No sirve de nada insistir, hay que tomarse el tiempo para escuchar. Al final, todo va mucho mejor. Y hay cosas que se pueden poner en práctica y que crean cierta autonomía en los niños, mensajes claros, etc., que también pueden permitirles autorregularse progresivamente. Y a largo plazo, la gestión es mucho más sencilla, eso es todo. Hay que tomarse el tiempo necesario para inculcarles hábitos, crear autonomía gracias a [una ES de la asociación 2]. Y, de repente, también es mucho más sencillo en la escuela y en la clase.

El ejemplo de los talleres colectivos de sofrología impartidos en presencia de los profesores, el de la exposición de la «mano de la respiración» y el de los alumnos/niños que ponen en práctica esta respiración por sí mismos después de haber sido iniciados individual o colectivamente por la ASS-S, son otras tantas ocasiones para socializar a los profesores con estas técnicas de gestión de las emociones; en la escuela A, la gran mayoría de ellos las aprovechan y las hacen suyas.

Por lo tanto, la evolución de las representaciones y prácticas de los docentes es posible, a pesar de todo, gracias al contacto prolongado con los trabajadores sociales, siguiendo en particular su ejemplo de tener más en cuenta el contexto familiar del alumno:

Profesora 3, escuela A (mujer, 32 anos) : Explico mucho más a la altura de los niños. No pensaba necesariamente...

Investigador: ¿Físicamente hablando?

Profesora 3, escuela A: Sí, físicamente. Suena raro decirlo, pero lo veía todo el tiempo sentado en el suelo cuando jugaba con él, etc., algo que yo no hacía necesariamente. Y entonces ella me explicó que mirar a la altura de los niños era muy importante. Y entonces lo puse en práctica... Lo hice mucho con [un alumno de 3-4 años] el año pasado y es cierto que me escuchaba más. Y no sacaba necesariamente al niño... Cuando hacía alguna travesura, no lo sacaba necesariamente del grupo y veía que ella lo hacía mucho, así que lo imité. Y es cierto que el hecho de... poner distancia funcionaba muy bien porque él... sentía realmente que había pasado algo y me parecía que eso le impactaba un poco más.

Están las posturas, la forma en que habla, la forma en que resuelve una situación, la forma de hablar con los padres también. A veces me pregunto cómo voy a anunciar algo porque, a veces, los padres no quieren oír que su hijo tiene un problema o que las cosas no van bien. Y es cierto que ella tiene una forma de hablarles que les lleva poco a poco a aceptar lo que dice [...] Siempre compara primero con la casa. La oigo hablar mucho así, en cualquier caso. Y es cierto que ahora yo también lo hago [risas]. Lo hago, pregunto si en casa... Antes no me atrevía porque me parecía intrusivo, como si me estuviera entrometiendo en la familia, y no me sentía capaz, o al menos me sentía un poco menos capaz de hacerlo. Ahora sí, soy un poco más capaz de hacerlo, pero antes no era capaz.

(Profesora 5, escuela A, mujer, 30 anos, sobre la ES).

En realidad, ella no juzga a los padres, etc. Mientras que, a veces, hay padres que nos hacen pensar: «No, pero es que no se esfuerza». Y ella siempre intenta comprender por qué y encontrar la solución que pueda ayudarles» (Profesora 1, escuela C, mujer, 32 anos, con admiración, sobre la ASS-S).

Yo me lo tomaba todo muy a pecho y pensaba: "El niño se opone a mí, a mi autoridad, o quizá soy yo, como profesora, la que no actúa correctamente, no tengo los códigos adecuados, no conecto con él o mi enseñanza no le llega". Y, de hecho, no, a veces es el niño el que se opone o el que está enfadado; enfadado porque en su vida está pasando eso, y enfadado... La ira está dirigida, en este momento, contra ti porque estás frente a él y eres su profesora, eres su referente, pero no está dirigida contra ti... no es contra ti. No debes tomártelo como algo personal. Y eso también es importante (Profesora 3, escuela C, mujer, 37 anos).

Discusión

Al igual que muchos trabajos que se centran en el trabajo interprofesional, nuestra investigación pone de relieve las relaciones de poder y las dificultades que existen para la colaboración y la definición de las funciones de los diferentes socios, «desde abajo», en las interacciones cotidianas. Como señalan Kherroubi et Lebon (2017)

« Los mundos profesionales de la coeducación reúnen a actores en configuraciones más o menos estables y complejas en las que se decide cómo debe ser el trabajo educativo con los niños y los jóvenes. [No debemos suponer] que los grupos profesionales no docentes estén espontáneamente en armonía con los objetivos de la escuela, ni siquiera que deseen trabajar juntos, contrariamente a lo que sugieren los términos "socios" o "complementariedad". Por el contrario, es posible incluso afirmar que todos ellos han construido sus prácticas profesionales en parte oponiéndose a las de la escuela [...] El reparto de responsabilidades entre los distintos profesionales de la educación no se produce sin dificultades, sobre todo porque las prescripciones nacionales regulan muy poco el trabajo habitual de los profesionales de la coeducación. En efecto, si bien se afirman los objetivos educativos, los principios y las modalidades generales de la coeducación, los contenidos concretos del trabajo se dejan a la apreciación de los profesionales. [...] Por otra parte, la descripción de las formas de colaboración lleva a destacar la evolución interactiva de las profesionalidades » (Kherroubi et Lebon, 2017, p. 18-19).

Por otra parte, Clot (2008) sugiere el concepto de «género profesional» para dar cuenta de una realidad que no es monolítico y que varía según cada profesional[10]. Esta perspectiva abre la vía para tener en cuenta las trayectorias y los recorridos de los profesionales estudiados, en la línea de un enfoque sociológico de tipo disposicional inspirado en la obra de P. Bourdieu. ¿Influyen los orígenes sociales y/o la formación académica de los estudios realizados, las posibles experiencias profesionales anteriores y, tal vez, también la antigüedad, en las posibilidades de una verdadera colaboración entre los profesores y las direcciones de los centros educativos con los profesionales de las asociaciones? Partimos de esta hipótesis, pero para verificarla es necesario realizar un análisis «estadístico etnográfico» (Cayouette-Remblière, 2011) que aún está por hacer.

[10] « Yves Clot (Trabajo y capacidad de acción, París, PUF, 2008) ha destacado la importancia del género profesional como \"instrumento colectivo de la actividad, un instrumento decisivo del poder de actuar\", una forma de pensamiento colectivo, más o menos consciente, que permite a los profesionales transformar la organización oficial del trabajo en una organización adecuada y controlada (un espacio de trabajo invertido en autonomía). Se trata de valores, formas de sentir, de decir, de hacer, heredados de la historia de la profesión, más o menos estabilizados en un momento dado, que hacen autoridad dentro de la profesión, al tiempo que están abiertos a evoluciones bajo el efecto de los cambios del entorno y de la forma en que cada profesional individual elabora su propio estilo (yo lo hago así) en referencia al género (en general, se hace así)" (Wittorski, 2016, p. 49).

Además de estas variables disposicionales, hay que tener en cuenta variables más estructurales de las condiciones de trabajo, como el número de alumnos y los niveles de las clases de los profesores, así como el tiempo de trabajo de los diferentes miembros del personal asociativo en función del número de escuelas, clases y alumnos con los que se supone que deben trabajar, así como, por supuesto, los IPS de las escuelas.

Uno de los riesgos de la colaboración consiste en su limitación a la delegación del «trabajo sucio», en el sentido de Hughes, es decir, las tareas menos valoradas, al personal subalterno o recién llegado. La encuesta colectiva en la que se basa este artículo ha identificado algunos elementos de esta división moral del trabajo en el marco de la experimentación escolar estudiada. Parece que los profesores están más dispuestos a confiar ciertas partes de sus funciones que otras al personal asociativo: las APSA y las disciplinas denominadas «polivalentes», la gestión de las emociones y, sobre todo, de las crisis ---«ataques de ira» de los alumnos que pueden morder, golpear, arañar, insultar, herir... a sus compañeros, a su profesor o incluso a sí mismos--- y la relación con los padres o tutores; en lugar de la enseñanza y la evaluación de las disciplinas «fundamentales» (francés y matemáticas), que serían el núcleo de su profesión. Se perfila una jerarquía de las materias impartidas y, en términos más generales, de las misiones de los profesores.

Sin embargo, a pesar de un contexto laboral marcado por una grave vulnerabilidad profesional, desde hace algunos años, los profesores de 1er grado en Francia, y sin duda especialmente en una de las ciudades más pobres y aún más en las escuelas de los barrios más desfavorecidos de la misma (las escuelas F y C), y a pesar de numerosos obstáculos ya mencionados, ha surgido en algunos casos una colaboración más simétrica, y este artículo ha tratado de encontrar algunos de sus resortes.

Sin embargo, no se dan las condiciones óptimas para la colaboración, en particular el tiempo reservado y remunerado para la concertación entre los socios, y la falta de medios crea esta necesidad de colaboración y, al mismo tiempo, la condena casi desde el principio.

Sin embargo, todo el dispositivo de convocatorias de proyectos «innovadores» en cascada traslada la responsabilidad de los cambios prácticos, *en última instancia*, a los actores sobre el terreno, las asociaciones y las escuelas, y más concretamente a los propios profesores. Todos deben rendir cuentas, en particular las direcciones de las escuelas y las asociaciones al ayuntamiento, y el ayuntamiento al Estado, que «innova» así con un coste mínimo:

A partir de la década de 1980, en el marco de la nueva gestión pública, diferentes instrumentos de pilotaje renovaron las relaciones entre los niveles nacional y local, por un lado, y entre las partes interesadas, cada vez más numerosas y variadas, por otro. La institucionalización de una acción pública educativa más autónoma se basa hoy en día en múltiples contratos, convocatorias de manifestaciones de interés, experimentos o incluso convenios y etiquetas. Las variantes locales de la política nacional, los proyectos escolares, de centros educativos o de distritos, forman parte de un proyecto académico que a su vez se basa en una hoja de ruta ministerial. El conjunto de estas herramientas proporciona a los actores locales los medios para su acción, al tiempo que mantiene un control a distancia por parte del Estado central mediante la definición de objetivos e indicadores de rendimiento. Las iniciativas locales también pueden identificarse y difundirse en otros territorios, a diferentes escalas (Ravez, 2025, p. 2)

Por último, también cabe preguntarse si, y en qué medida, la experiencia que aquí se analiza es reveladora de una tendencia cada vez más marcada a delegar los servicios públicos en asociaciones, ya que hoy en día en Francia: «la mayor parte de los financia-

[11] «Revisión del gasto público destinado a las asociaciones», IGF, IGESR, mayo de 2025, págs. 9 y 11.
[12] Véase Concurrence et interventions sociales et médicosociales. (2020). Vie sociale, (31-32), https://shs.cairn.info/revue-vie-sociale-2020-3?lang=fr

dores públicos financian a las asociaciones para que apliquen políticas públicas, y no para ayudar específicamente a su proyecto asociativo [...] las colectividades territoriales contribuyen con un 49 % de la financiación pública de las asociaciones [...]. El sector asociativo social es el principal beneficiario de la financiación pública»[11]. Esto es especialmente cierto en lo que respecta a las cuestiones educativas[12].

Referencias

Bertoni, P., Matta-Duvigneau, R., Barré, P. H., Capron, R., Castel, O., Talpin, G., Markus, J. P., de la Morena, F., Raimbault, P., Sanchez, A., y Taillefait, A. (2022). *Les politiques éducatives au prisme de la déconcentration et de la décentralisation : aspects juridiques*. Cnesco-Cnam.

Bourdieu, P. (1976). Les modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *2*(2-3), 122-132.

Cayouette-Remblière, J. (2011). Reconstituer une cohorte d'élèves à partir de dossiers scolaires. La construction d'une statistique ethnographique. *Genèses*, *85*(4).

Document de travail - série études n°2023-05. (2023).

Document de travail - série études n°2023-06. (2023).

Dormoy-Rajramanan, C., Joigneaux, C., Broccolichi, S., y Mierzejewski, S. (2022). *Face à la vulnérabilisation au travail*. Presses universitaires de Nouvelle Aquitaine/La geste. 171-194.

Dormoy-Rajramanan, C. (2014). *Doctorat de science politique*. Université Paris Nanterre.

Giraud, O. (2012). L'analyse scalaire des régimes d'action publique en Europe : l'apport méthodologique des comparaisons infranationales. *Revue internationale de politique comparée*, *19*(2), 15-36.

Joigneaux, C., Dormoy-Rajramanan, C., Broccolichi, S., y Mierzejewski, S. (2023). *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations de la fin du XVIII^e^ siècle à nos jours*. PUS. 451-465.

Jouvenet, M. (2022). L'occupation des territoires et la formation des collectifs. Des dynamiques professionnelles et académiques dans la sociologie d'Andrew Abbott. *Sociologie*, *13*(1), 79-97.

Katz, S., Legendre, F., Connan, P. Y., y Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles L'extension du domaine du handicap comme remise en cause de la professionnalité enseignante. *Agora débats/jeunesses*, *87*(1), 95-111.

Kherroubi, M., y Lebon, F. (2017). Regards sur les mondes professionnels de la « co-éducation ». Introduction au dossier. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *50*(4), 7-23.

Mierzejewski, S., Broccolichi, S., Joigneaux, C., y Dormoy, C. (2023). L'école du désengagement ? Sur-responsabilisation et impuissance des enseignants face aux difficultés des élèves. *Revue française de pédagogie*, *221*(4), 71-88.

Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* PUF.

Pudal, B., y Gobille, B. (2015). *Bourdieu et les sciences sociales : Réception et usages*. La Dispute. 137-160.

Ravez, C. (2025). *Territorialiser les politiques éducatives : processus, acteurs et débats.* Édubref. ENS de Lyon. https://www.example.com

Wittorski, R. (2016). L'injonction à l'interdisciplinarité : un symptôme de (dé) professionnalisation et une opportunité ? *Forum*, *148*(2), 44-51.