

Reseña

Bonnéry, Stéphane y Douat, Étienne (dir.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. París: La Dispute. ISBN: 978-28-43033-16-2, 160 páginas

Javier Rujas¹

La pandemia que sacudió al mundo en 2020 hizo que muchos investigadores sociales se pusieran en marcha espontáneamente para estudiar sus efectos. El libro que aquí reseñamos reúne los análisis exploratorios de un grupo de quince investigadores franceses —del ámbito de la sociología y las ciencias de la educación— realizados la pasada primavera. La obra se acabó de redactar en verano y se publicó en septiembre. Aunque se elaboró en un momento muy inicial de la pandemia, ofrece elementos interesantes para entender cómo discurrió ese primer periodo en el caso francés. En Francia, como en España, hubo un confinamiento generalizado entre marzo y mayo, que había sido precedido por movilizaciones contra las reformas educativas del gobierno de Emmanuel Macron en otoño de 2020 y en el año anterior.

El conjunto de pequeños estudios que compone el libro se planteó como un esfuerzo colectivo por pasar de la sorpresa inicial a la comprensión de lo ocurrido usando las herramientas de las ciencias sociales, cuando apenas había investigaciones sobre el tema. No se pensó, no obstante, como un trabajo académico clásico, sino como un «cuaderno de investigación» o un «conjunto de intervenciones» (p. 12) necesariamente limitado por la urgencia y el corto plazo en que se produjo. Cada capítulo moviliza materiales empíricos distintos (entrevistas, testimonios escritos, encuestas, datos secundarios, análisis de documentos, etc.), generalmente exploratorios y sin pretensión de representatividad, dadas las dificultades del momento. Es reseñable, en este sentido, el recurso a metodologías cualitativas, en contraste con el predominio cuantitativo de la literatura académica sobre el tema.

El libro apuesta por cuestionar algunas evidencias que se fueron imponiendo durante el confinamiento, como la «continuidad pedagógica», la «escuela en casa», o lo digital como solución, y por romper con la concepción de la pandemia como un «hecho originario», mostrándola como un hecho social e histórico. Propone, asimismo, tratar de comprender cómo esta serie de acontecimientos afectó a todos los actores educativos y qué reveló, acentuó o reestructuró en el ámbito educativo francés.

Fabienne Montmasson-Michel abre la obra analizando cómo vivieron los maestros de primaria el paso a una «escuela sin escuela». Muestra cómo estos no percibieron una «continuidad pedagógica», sino una discontinuidad por la falta de espacios, de materiales y de una relación pedagógica de proximidad. Las

¹ Javier Rujas, Universidad de Burgos, jrujas@ubu.es.

desiguales condiciones materiales y destrezas tecnológicas de las familias se hicieron claras enseguida, y se perdió el vínculo con algunas de ellas (afectadas por el virus, sin conocimiento del francés, en desplazamiento). No poder ver la actividad efectiva de los alumnos les generó inquietud y dificultó el acompañamiento a los alumnos en riesgo de «desenganche». Algunos maestros debieron seleccionar aquellos aprendizajes con los que los padres podían ayudar, dejando de lado otros importantes. Bajo la presión de mandatos contradictorios, los docentes movilizaron la reflexividad y la inventiva: centralizaron recursos, grabaron vídeos *ad hoc*, usaron videoconferencias, desarrollaron un acompañamiento individualizado a través de distintos canales. Se acercaron a las condiciones de vida de las familias y experimentaron una comunicación más comprensiva con ellas: encontraron así familias muy implicadas donde no esperaban encontrarlas. Los docentes tuvieron que conformarse a las exigencias de la institución, reaccionando rápido, movilizándolo recursos tecnológicos, adaptando y readaptando sus prácticas pedagógicas, lo que supuso una intensificación del trabajo. La autora argumenta que, si habitualmente se critica la poca disposición a la innovación por parte del profesorado, el confinamiento muestra que esta puede deberse menos a su voluntad que a su contexto y condiciones de trabajo. La multiplicación de exigencias y protocolos burocráticos desde arriba, por último, habría reforzado el funcionamiento jerárquico vertical del sistema y la desconexión del trabajo docente cotidiano.

Resulta especialmente interesante el segundo capítulo, escrito por el sociólogo Daniel Thin, que analiza la escolarización del espacio familiar durante el confinamiento en el caso de las familias de clase trabajadora. Para ello, centrándose en un colegio de primaria de un barrio popular, entrevistó telefónicamente a los profesores sobre las familias de sus alumnos, ante la dificultad de contactar directamente con estas. Su exploración cualitativa muestra cómo se manifestó y actualizó durante el confinamiento la tensión que experimentan las familias de clase obrera entre su «necesidad de participar en el juego escolar y su relativa distancia simbólica y material frente a las lógicas escolares» (p. 39). En primer lugar, la desigualdad de condiciones materiales de existencia limitó sus posibilidades de garantizar el seguimiento de la escolaridad. El vínculo con el centro tendió a romperse en el caso de las familias sin alojamiento fijo, ocupando, viviendo en centros de acogida, con viviendas muy pequeñas y sin espacio de trabajo, o poco equipadas en tecnología y con un bajo dominio de esta. En segundo lugar, se dio una *escolarización del espacio familiar*: la «transferencia de actividades del espacio escolar al espacio doméstico» (p. 43) hizo que aumentasen las exigencias para que las familias desarrollen actividades escolares y que la enseñanza tendiese a organizar la vida cotidiana de los hogares. Un pequeño sector de familias más escolarizadas y cercanas a la clase media tendió a una *sobreinversión escolar*: pusieron trabajos suplementarios a sus hijos, reclamaron tareas «de verdad», organizaron la vida familiar en función de los ritmos escolares y elevaron su exigencia escolar. Por el contrario, las familias populares menos escolarizadas y más precarias mostraron más perplejidad, malentendidos e incertidumbres frente a la situación y las exigencias escolares. Las familias con bajo dominio de la lengua, con dificultades con lo escrito o con bajo capital escolar tuvieron dificultades para controlar y acompañar el trabajo escolar en casa, además de perder recursos sociales con el encierro (familiares o amigos a quienes pedir ayuda). La exigencia escolar sumada a las presiones del trabajo fuera de casa, el trabajo doméstico o el cuidado de los hijos más pequeños hizo que algunas madres se vieran desbordadas o que surgieran conflictos familiares. Algunas familias optaron entonces por ayudar solo a uno de los hijos o movilizar recursos en su entorno (ayuda telefónica de familiares con los deberes, uso de los hijos mayores como intermediadores con el centro). Por último, Thin observa que el confinamiento puso a las familias más directamente bajo la mirada de los docentes. Los padres y madres, ante sus dificultades para

ayudar a sus hijos, experimentaron un «sentimiento de ilegitimidad» y de incompetencia (p. 51), que hizo que algunos solo enviaran los trabajos que consideraban presentables o que ocultasen su falta de medios tecnológicos. El autor argumenta que, si se ha mantenido el vínculo escolar en este tiempo, no ha sido tanto por las herramientas, sino por el «bricolaje» realizado por los docentes y la movilización de una parte de las familias, y que, en este contexto, la «indiferencia a las diferencias» de la institución escolar puede tener efectos «devastadores» (p. 53).

Étienne Douat y Clémence Michoux, a continuación, analizan el papel de los *conseillers principaux d'éducation* (CPE, consejeros principales de educación) en los inicios del confinamiento en la enseñanza secundaria. Esta figura relativamente reciente, con poca visibilidad y reconocimiento, es la encargada de la gestión de las «desviaciones escolares» («acoso», «violencia escolar») y las tareas administrativas que conllevan, y suele movilizarse para casos excepcionales como «crisis familiares», asuntos de drogas o embarazos. Cuando se cerraron las escuelas, los CPE quedaron invisibilizados y en suspenso. Habitados a estar sobre el terreno respondiendo a situaciones diversas, algunos se sintieron inútiles y secundarios en el campo escolar. Sustituyeron sus funciones habituales por las de apoyo técnico y material para asegurar la transmisión de conocimientos escolares y la «continuidad escolar» (imprimieron y distribuyeron trabajos escolares a las familias sin equipos informáticos, intensificaron su labor de control de los alumnos en versión «2.0»), perdiéndose la parte «noble» de su trabajo. A estas tareas se sumó pronto la de ayudar a mantener el vínculo con las familias más alejadas de la escuela o con las que se había perdido el contacto, lo que les permitió centrar sus intervenciones en las condiciones de existencia de las familias, reconectando con su identidad profesional, aunque su posición comprensiva, de disponibilidad y escucha chocase a veces con la división tradicional del trabajo con los docentes. En los inicios del desconfinamiento, de nuevo, fueron reconvertidos en «responsables logísticos» (p. 68) de la vuelta a las escuelas y de la implementación de los protocolos sanitarios, reforzando su frustración.

Igor Martinache, en el siguiente capítulo, analiza la reforma del Bachillerato francés diseñada por el Gobierno de Macron y cómo el contexto del confinamiento la habría acelerado. El *baccalauréat* —el examen final de Bachillerato (*lycée*)— es en Francia el título escolar de referencia y es obtenido en la actualidad por alrededor del 80% de cada cohorte de jóvenes. Su papel de legitimación de las desigualdades, de protección frente al desclasamiento o promoción social y de ritual de entrada en la vida adulta, argumenta el autor, hacen que sea objeto constante de polémicas. Macron propuso simplificar este examen y hacer del Bachillerato una etapa menos «rígida» y más «modular» que permitiese a los estudiantes «personalizar sus trayectorias», así como crear un nuevo portal de orientación para gestionar el acceso a la universidad (Parcoursup). Jean-Michel Blanquer, defensor de la autonomía y la competición escolar, de la autoridad de los directores, de la selección precoz y de recentrarse en las asignaturas «fundamentales», fue el ministro encargado de llevar a cabo esta reforma: se reescribieron los programas escolares, se propuso eliminar las modalidades del Bachillerato general para favorecer la «libre» elección y reformar el examen final². La implementación de la plataforma informática Parcoursup generó controversia por la opacidad de su algoritmo y la incertidumbre generada en los alumnos, además de basarse, según el autor, en una perspectiva «adecuacionista» (racionar las plazas y la selección anticipando las necesidades del mercado de trabajo, p. 76). La filosofía del ministro se basaría en la «libre» elección y en poner a competir al alumnado por las

2 En Francia, existen tres Bachilleratos: el general (con un itinerario de ciencias, otro de letras y otro de ciencias sociales y económicas), el tecnológico y el profesional (equivalente de nuestra FP). La enseñanza profesional constituye así una modalidad dentro del Bachillerato, aunque se imparta en centros distintos (liceos profesionales). La división entre la vía académica y la profesional persiste, no obstante, aunque su configuración institucional sea distinta de la existente en el sistema español.

plazas, y a los centros y a los profesores de ciertas especialidades por los estudiantes. Martinache trata de mostrar cómo el confinamiento la aceleró la reforma basándose en cuarenta testimonios de profesores. Sugiere que la instrucción de evaluar el *baccalauréat* únicamente a través de evaluación continua sirvió de ensayo general de esta, hizo que los alumnos debieran mostrar una enorme «autonomía» —como plantea la reforma— y que los docentes fuesen interiorizando esta lógica. Se echa en falta, sin embargo, que esto se demuestre en el texto, dedicando más espacio a apoyar la tesis principal, esbozada de forma algo rápida y en un tono más normativo que analítico en apenas una página.

Séverine Depoilly y Fabienne Maillard, por su parte, analizan las dificultades pedagógicas de la «continuidad pedagógica» en el caso de la enseñanza profesional, invisibilizada por conducir a posiciones «subalternas» y «con menos futuro» (p. 86) a pesar de formar para algunas de las profesiones que aparecieron como fundamentales durante el confinamiento. Inicialmente, el ministerio obvió las especificidades del Bachillerato profesional: especialidades muy diversas, mucha enseñanza práctica en talleres e instalaciones específicas, necesidad de equipamiento, material e instrumentos específicos, una parte de formación en empresa, alumnado de origen mayoritariamente popular, con un menor expediente académico que el del resto de bachilleratos y/u orientado precozmente hacia vías profesionales. El primer obstáculo a la continuidad en esta enseñanza, según las autoras, fueron las propias condiciones materiales familiares del alumnado, con frecuencia precarias, y los usos requeridos de las herramientas tecnológicas (distintos del manejo habitual de las tecnologías en estas familias) y las posibilidades de control de la asiduidad. Por las especificidades de la transmisión de los saberes en esta enseñanza, la experiencia escolar de los alumnos se vio fuertemente desestabilizada con la virtualización. El ministerio fijó a finales de marzo como objetivo «reducir el riesgo de desenganche» (*décrochage*), propuso sustituir las prácticas por estudios de caso de situaciones laborales reales y pidió a los docentes evaluar el «aprendizaje de gestos técnicos» a distancia (p. 97), desencadenando vivas protestas. Las autoras concluyen que el confinamiento contribuyó a reforzar el mal trato dado a la enseñanza profesional.

Gaële Henri-Panabière, Pierre Mercklé y Rémi Goasdoué se preguntan por las condiciones y dificultades de la encuesta online durante el confinamiento para obtener información del alumnado, justamente cuando una parte de este no tenía internet y se estaba descolgando de la enseñanza por ello. El texto parte de una serie de encuestas online lanzadas en diversas universidades del territorio francés entre marzo y abril. Para que estas puedan realizarse, es necesario que los estudiantes tengan acceso a internet y a un equipo que les permita rellenar el cuestionario y que se mantenga un vínculo con personal universitario que haga circular la encuesta. Tuvieron más respuestas los cuestionarios difundidos a pequeña escala a través de los propios profesores, especialmente los de grupos de prácticas, y los propios pares, y estuvieron infrarrepresentados los estudiantes de primer curso. No todos los que respondieron contaban con condiciones técnicas ideales, especialmente en las universidades con más alumnado de menor origen socioeconómico. A las desigualdades materiales, se unieron las relativas a los distintos usos de la tecnología y la desigual distribución de la «alfabetización digital», pero también al dominio de los elementos implícitos del aprendizaje universitario y los códigos culturales de la universidad. Muchos estudiantes, asimismo, declararon no estar en las «condiciones materiales, intelectuales, económicas y sociales» para continuar adecuadamente el curso, pues trabajaban, tuvieron que dedicar tiempo a otros familiares, algunos no tenían posibilidad de aislarse para trabajar en su casa y las bibliotecas cerraron, lo que alteró sus hábitos de trabajo, y crecieron los problemas de concentración y las inquietudes por cuestiones familiares, materiales, de salud y de continuidad del curso. Los autores concluyen que el aumento de las desigualdades no

tiene que ver solo con las condiciones materiales, sino también con las «modalidades del distanciamiento pedagógico» (p. 114), y que estos aspectos identificados durante el confinamiento podrían analizarse en otras condiciones, incluidas las propias clases presenciales. Se echa de menos quizá que los autores retomen al final, a la luz de su análisis, la pregunta con la que abrían su capítulo.

Mathias Millet y Stéphane Vaquero, a continuación, analizan los problemas de la enseñanza a distancia en la universidad centrándose en el alumnado de sociología de sus respectivas universidades. Los autores recuerdan que «la capacidad de estudiar y aprender está subordinada a las condiciones materiales del trabajo intelectual» (p. 119): la separación material del lugar físico de aprendizaje hizo que el espacio de formación pasase a ser el espacio privado o doméstico, donde a veces no se contaba con conexión a internet, ordenador, escritorio o impresora, y donde resultó imposible para muchos aislarse de los imperativos cotidianos y de las preocupaciones materiales y personales, impidiendo que se diesen las condiciones para el trabajo universitario; las referencias temporales, los cortes entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, se volvieron difusos y generaron una sensación de desorientación o desorganización, especialmente en el caso del alumnado más precario. Asimismo, los saberes y su transmisión se redefinieron. Se enviaban contenidos, pero separados de la organización, la comunicación pedagógica y las relaciones sociales de aprendizaje —aquello que da «vida» a los conocimientos—. Los alumnos se sintieron abandonados a su propia suerte, debieron organizar ellos mismos los contenidos y crear el escenario de su propio aprendizaje sin una visión de conjunto. La parte informal de la construcción de los saberes, el aprendizaje a través de lo que se ve hacer y lo que se oye decir, a través de la exposición y la discusión, que favorece la interiorización de hábitos de pensamiento, quedó borrada. Los autores concluyen que en estas condiciones se deterioró la *illusio* —la creencia en que el juego escolar vale la pena—, que para muchos está asociada a la vida en la facultad y la socialización cotidiana que supone.

Laurent Frajerman, por último, argumenta que la crisis del coronavirus fue una ocasión para que la administración introdujese lógicas de *management* privadas en el sistema educativo. Según el autor, estas lógicas, en las que el Estado fija los marcos y los objetivos y son los docentes quienes deben conseguirlos, comportándose como técnicos que aplican métodos estandarizados, tratan de redefinir el oficio docente. Estas lógicas, valoradas por los altos funcionarios, consejeros y políticos, chocan en parte con la organización napoleónica vertical de la administración francesa y con las jerarquías locales y las resistencias de los docentes franceses, fuertemente sindicalizados. En el momento del confinamiento, ni el ministerio ni los centros educativos estaban listos para hacer frente a la situación: la jerarquía colapsó y los marcos habituales de funcionamiento desaparecieron, de tal forma que los docentes tuvieron que actuar más empujados por su conciencia personal y profesional que por una constricción desde arriba. No obstante, al final del texto no parece tan claro que se aprovechara realmente la pandemia para introducir métodos de *management*, dadas la confusión y las contradicciones generadas entre distintas escalas y modos de funcionamiento.

En síntesis, el libro ofrece un panorama interesante para entender qué ha ocurrido en Francia, cuáles han sido las políticas educativas seguidas por el gobierno en distintas etapas de enseñanza y las dificultades de las familias y los estudiantes, especialmente de los más desfavorecidos. Los trabajos de este volumen muestran que, más que una «continuidad pedagógica», hubo muchas discontinuidades, rupturas, tensiones y «bricolajes». A pesar de su carácter exploratorio e inicial, y de diferencias en el apoyo empírico, la calidad y profundidad de los capítulos, esta obra colectiva aporta elementos interesantes para entender los efectos de la pandemia en la educación y pistas para seguir investigando.