

Los modelos anglosajones y la organización en Francia del proyecto de escuela

joél RICH

Instituto Universitario para la Formación de los Maestros de Aquitania (IUFM) -Burdeos - Francia

RESUMEN

Este artículo intenta mostrar la influencia, entre otros, de modelos extranjeros singularmente estadounidenses, ingleses y canadienses en la organización y la puesta en práctica de los proyectos de la escuela primaria francesa. El período estudiado dentro de una perspectiva sociohistórica abarca los años 1947-1990.

ABSTRACT:

The development of the school project in French primary schools : the impact of foreign models as a factor of intelligibility.

This article sets out to show the progressive influence of foreign models, particularly American, English and Canadian ones, in the creation and development of school projects in French primary schools. This socio-historical overview covers the period 1947 - 1990.

KEYWORDS:

school project, sociologic aspects, elementary school, history, foreign models

Para entender la existencia institucional del proyecto de escuela, ¿ basta contentarse con la idea de que fue viniéndose progresivamente como una respuesta de los responsables a la crisis de la escuela desde el principio de los años sesenta? Formulamos aquí la hipótesis de que el proyecto de escuela es el resultado de influencias en una época opuestas y dependientes de concepciones escolares alejadas que fueron reuniéndose progresivamente.

Con la prolongación de la escolaridad, la supresión del examen de entrada en clase de primero, luego la abolición de las orientaciones inegales en el colegio (en Francia, el primer ciclo de la enseñanza del segundo grado, consta de 4 cursos de tronco común obligatorios de 11 a 15 años), se vino a la puesta en práctica de métodos y modos de organización que se atendían a tomar en cuenta la diversidad -de los alumnos de otra manera que por las repeticiones de curso y la segregación [1]. Se pasó de una escuela en la que prevalecía un ideal de igualdad de las oportunidades por una igualdad de trato de los alumnos, a la idea de que la escuela tenía que adaptarse a la diversidad de sus públicos.

Sin duda las instrucciones oficiales de 1886, 1923 Y 1938 no se mostraban indiferentes a la adaptación de ciertas enseñanzas con contextos locales; pero los proyectos de establecimiento en el colegio de los años ochenta hicieron necesarios la elaboración de compromisos locales entre los actores en el marco de la descentralización O-L. Derouet, 1992). Formulamos aquí la hipótesis de que la concomitancia de factores variados presidió a la formación del proyecto de escuela [2]. De la misma manera que Chamboredon y Prévot analizaron la conjunción de series de determinaciones que permitieron la invención de una nueva definición dominante de la escuela de párvulos, tenemos el propósito de destacar los influjos extranjeros al modelo francés que pudieron influir en la aparición, del proyecto de escuela. Nuestro análisis aquí sólo estribará en los últimos cincuenta años.

Las investigaciones demográficas [3], luego los trabajos de análisis crítico de la escuela en los años sesenta, fueron seguidos por una evolución de la reflexión de los responsables del Estado para remediar de otra manera a las desigualdades de aciertos comprobadas.

Los textos sobre el proyecto de escuela desde 1990 resultan de las reformas parciales sucesivas, de las luchas políticas, sindicalistas y de la acción de los movimientos pedagógicos que condujeron al fin y al cabo a un acuerdo de hecho de los reformadores y a la aparición de la escuela por proyectos.

La circular de febrero de 1990 agrupa temas tales como el trabajo en equipo, la comunidad, la idea de participación, la abertura, ∞ que fueron haciéndose una Vulgata pedagógica que en parte recurre también a la sociología de las organizaciones. No podemos recapitular aquí el papel de los varios movimientos pedagógicos y de las confederaciones que integraron de manera simplificada los datos de orden psicopedagógicos, psicociológicos, económicos y sociales que engendraron una mirada nueva sobre el niño, y el contenido de los métodos pedagógicos que le convienen. Aquí sólo nos interesaremos al influjo de los únicos modelos tomados del mundo anglosajón.

Por comodidad, es posible distinguir el período 1947-1959 (entre el Plan Langevin-Wallon y la ordenanza Berthoin).

El plan Langevin-Wallon que toma de nuevo la idea de escuela única de los Compañeros de la Universidad [4] propone una pedagogía inspirada de la Educación Nueva bajo la forma concensual de métodos activos. En esta renovación pedagógica podemos notar imitaciones anglosajones, el "Self-government", por ejemplo. Este término de "Self-

government" refleja en realidad la noción de proyecto propuesta por John Dewey que en *Experiencia y educación* publicado en Francia desde el primer trimestre de 1947 reúne los temas de auto-control y sentido del proyecto: "Un auténtico proyecto encuentra siempre su arranque en el ímpetu del alumno" [5]. Ya en el "entre-deux guerres", personalmente Roger Cousinet había sido fuertemente influido por los métodos estadounidenses de "self-government" y se encuentra esta misma concepción en el autor del Método de trabajo libre por grupos [6]. En los años de creación de las clases nuevas, el mismo Freinet se interesó por un "método de los proyectos" por "situaciones auténticas de experiencias" que conocía gracias a la lectura de la Escuela activa de Ferriere, en la que se exponía la "Project method" de J. Dewey [7].

En los años sesenta la noción de proyecto cobró un significado nuevo gracias a trabajos de diversos sociólogos. Así Agnès Henriot subraya que el término de "comunidad" aparece en el vocabulario sociológico con la obra de F. Tönnies parecida en 1887 (*Comunidad y sociedad*). Tomado de nuevo por Durkheim desde 1893, se difundió luego en las ciencias sociales por los antropólogos dentro de la sociología/etnología urbana (R. Park, 1925, y sus discípulos de la Escuela de Chicago, in Henriot). El término de "comunidad" fue empleado en el dominio educativo "para señalar el conjunto de las personas y de los grupos, dentro (y fuera) de los establecimientos escolares a los que atañe la acción educativa" [8]. El éxito de este término y su vulgarización en los EE.UU. ("educational community"), o "school community") constituyen otros tantos trabajos que tratan de la relación del cuerpo docente y de la "comunidad". En Francia el término conserva más el significado de "fusión", la noción de "comunidad" evoca más bien el deseo de una convergencia de modos de ver y de un trabajo en común y se utiliza por ciertos grupos en un fin de agrupación o movilización [9]. En aquella época fue recuperado por los políticos en el marco de la lucha contra la pobreza. Se habla entonces de "programas compensatorios" destinados a los niños de medios desfavorecidos en las grandes ciudades (1961-1966). En Inglaterra, el informe Plowden de 1967 sugiere él también mejorar "el funcionamiento de las escuelas en los sectores más desfavorecidos apoyándose en gran parte en la idea de una educación en comunidad" [10]. Esta implicación de los docentes y de los padres prefigura, ya se sabe, la creación de las Zonas de Educación Prioritarias (Z.E.P.) en 1981 en Francia, que se recuperará como tema de la apertura y de la colaboración preconizadas en la circular de los proyectos de escuela de 1990.

A fines de los años sesenta la noción de proyecto perdura en la pedagogía institucional y Michel Lo brot, que critica el "método de los proyectos" de J. Dewey y Kilpatrick por su carácter limitado a "un nivel meramente escolar", evoca las experiencias hechas más allá del atlántico por M.E. Collins y M.E. Wells (*A project curriculum*), y cita en ejemplo el plan Dalton y el sistema de Winnetka elaborado por C. Washburne.

En marzo de 1968, el coloquio de Amiens que vuelve a tomar las conclusiones del informe Plowden, contribuyó a la aparición progresiva de los proyectos de establecimiento y luego de escuela [11]. La importancia nueva otorgada al nivel local aparece a los

jefes de establecimiento y a los sindicatos como una solución ("descentralización financiera") y los padres de alumnos esperan de ella una participación más importante[12].

Todo ocurre en realidad como si el modelo anglosajón de descentralización y de comunidad que permite el acuerdo consensual de los diferentes actores educativos (consenso negociado, asegurado entre otros por los descubrimientos en el campo de la psicología) una renovación de la escuela francesa pudiera de aquí en adelante ser posible. Las dificultades para arreglar la organización de los proyectos de establecimientos no se ignoran pero los recursos acrecentados consagrados a la formación del cuerpo docente ya la introducción de ciertas técnicas de psicología social han de permitir - creen - la organización de este funcionamiento nuevo de los establecimientos. Se evocan entonces Elton Mayo y J.L. Moreno. Constituidos en "grupos de trabajo" (en el sentido de Bion) el cuerpo docente en comunidad podría de esta manera introducir localmente una "corrección cibernética" de los proyectos emprendidos[13].

La evolución de nuestro sistema educativo que se trata de adaptar a las nuevas condiciones económicas y sobre todo científicas que están en juego implica mirar más allá de las fronteras y particularmente hacia los países anglosajones. Su hegemonía económica se presenta como una amenaza: la crisis de la enseñanza francesa exige una adaptación a una era de adquisiciones aceleradas de los conocimientos científicos. Como lo recuerda en su alocución de clausura A. Peyrefitte: "No hay "países subdesarrollados", sólo hay sociedades inadaptadas a la civilización científica y técnica que es la de la última tercera parte del siglo veinte". Se trata de transformar el sistema educativo francés sobre el modelo de los sistemas educativos de los países más eficientes, y la escuela tiene que adaptarse de manera pragmática a su medio ambiente, como una empresa en un sistema de economía liberal. Los docentes han de traer respuestas según "el medio propio al establecimiento" y "ningún programa se puede prescribir arbitrariamente "desde arriba". Los docentes están "en el cruce de la vida del establecimiento y de su medio ambiente" y son los que tienen que obrar a la abertura de la escuela: "la escuela no podrá nada si se empeña en quedarse en un campo cerrado y protegido que se bastaría a sí mismo. No lo olvidemos: "el fondo cultural" procede esencialmente desde fuera, del medio del niño, de su experiencia cotidiana" [14].

Al principio de los años sesenta, la abertura de la escuela es una realidad más allá del atlántico con las "open area schools" y encuentra entonces un gran éxito cerca de los pedagógicos y de los movimientos pedagógicos; Inglaterra presenta modelos comparables [15]. Descrita como "escuela ideal", la "open area school" permitía responder a la vez a "una relación maestro-alumno más personalizada" (K. Rintoul, IZ. Thorne), a los principios de los "métodos activos" y a los encuentros con los padres de alumnos. Por fin, a consecuencia del informe Plowden, el gobierno británico espera encontrar soluciones para mejorar el rendimiento pedagógico [16]. De esta manera se pone de relieve el trabajo de los maestros y la puesta en común de los proyectos realizados en las escuelas. En el modelo anglosajón de las "open areas schools", las Instrucciones tocando a la construcción de las escuelas "élémentaires" (o sea el segundo y tercer año de escuela primaria)

invitan a realizar una organización del espacio adaptado mejor a los objetivos de la renovación pedagógica: "Así, la circular precisa una concepción modulable del edificio favoreciendo la individualización de la enseñanza, la pedagogía de apoyo, el trabajo en equipo, la liberalización de las clases y de las asignaturas, así como la abertura sobre el mundo exterior" (26). Por primera vez por otra parte, la noción de equipo aparece en las circulares oficiales, para desembocar en una vulgarización de la noción (Kherroubi) [17].

En 1971, Olivier Guichard había confiado a Louis Joxe la responsabilidad de una comisión encargada de reflexionar sobre la condición docente. Este "consejo de sabios" (compuesto de universitarios, de sociólogos y de periodistas) se interesa por descubrir "como devolver el ánimo y una moral a estos funcionarios muy trastornados por la crisis". El día 15 de junio de 1972 se publica un informe que analiza las causas del malestar y de la inadaptación de los liceos (en Francia, segundo ciclo de la enseñanza del segundo grado, comprende 3 cursos) y colegios de las que Girod de l'Ain propone una síntesis en una conferencia-debate en los días de estudios organizados por la revista "Education et développement" (noviembre de 1972). Para él, se trata de "trasladar la autonomía del profesor dentro de su aula a la comunidad docente o colectividad educativa que constituye un establecimiento abierto a la educación global y permanente". Delante de las preguntas conexas a esta innovación: "¿Pero será un proyecto nacional? ¿Dónde pueden existir proyectos?... Lo importante es que los alumnos y los padres puedan saber lo que se puede encontrar en tal tipo de establecimiento, etc..." la respuesta del conferenciante consiste en mentar al psicanalista estadounidense Carl Rogers: "Hace Ud lo que se siente capaz de hacer. Uno va innovando paso a paso" [18].

De manera curiosa, en 1971, Olivier Giscard d'Estaing propone la autonomía de los establecimientos en sus proposiciones de una "política moderna de la educación", en su obra Educación y civilización, mientras Pierre Juquin afirma en su obra Reconstruir la escuela (1973) que los programas nacionales tendrán que "armonizarse con la mayor flexibilidad de aplicación en la base de una ancha autonomía pedagógica de los establecimientos".

Diplomado de la universidad de Havard, Olivier Giscard d'Estaing al defender una concepción esencialmente liberal es partidario de la descentralización y de una competencia entre los establecimientos: "regionalizada y competitiva, nuestra educación dejará los legajos polvorientos de una administración demasiado centralizada, impersonal, tradicional, regulada, para acercarse a hombres que no piden más que animarla, enriquecerla, orientarla hasta una nueva escala en la que esto es posible: la de un establecimiento o de un grupo de establecimientos"[19]. De la misma manera preconiza para los establecimientos "el poder de la experimentación de cuya responsabilidad responden"; los docentes pues se convidan a dar pruebas de iniciativas (¿de proyectos?) localmente adaptadas. Los modelos propuestos se toman a experiencias extranjeras que proceden de numerosos países tales como Suecia, el Japón, los Estados Unidos, Alemania, Holanda y Gran Bretaña. La bibliografía, además de unos autores franceses, un plan belga, (Universidad 1980) y un informe de la O.C.D.E. sobre la planificación de la educación en

Suecia, comprende en gran parte autores anglosajones : Alvin C.Eurich (Reforming American Education, Harper and Row), Christopher Jencks" David Riesman (The Academic Revolution, Doubleday), Franklin Patterson, Charles Longworth (The Making of a College, The M.I.T.Press), etc...

La influencia de los autores anglosajones se acrecenta con la venida a Francia de Carl Rogers. Claude Malandain evoca sucesivamente para este período la antipedagogía, la solución no-dirigida, el tema de la inadaptación escolar y la existencia de una pedagogía clínica que toma en cuenta el modelo psicanalítico[20], y muestra la pluralidad de las referencias y de las influencias a las que la escuela está sometida en su conjunto por vía de sus pedagógos. El recuerdo del pensamiento de I.Illich, o de A.S.Neil tiene como denominador común la suspensión de una alienación del deseo personal, y temas de experiencias libertarias, a la medida de la toma en cuenta de este último. La solución no-directiva que introduce C.Rogers (y sobre todo cierta literatura de vulgarización, como lo subraya C.Malandain) vuelve a tomar en cuenta de la misma manera el deseo, la libertad y la creatividad, según la experiencia y el proyecto de cada uno. Una pedagogía clínica tendrá por su parte que corresponder al "proyecto de una escuela personalizada" cuya organización del trabajo en equipo asegurará a la vez un puesto en el interior de un grupo: "Dentro de esta forma de organización del trabajo (...) el grupo se da un propósito único que ha de cumplirse por especificación de las tareas de cada uno" [21]. Paul Goodman, del que Bernard Vincent expone lo esencial del pensamiento en dos largos artículos [22] en 1974 (se murió en 1972), se presenta, él también, como el instigador de un aprendizaje en el que predomina la voluntad propia de cada uno y "una libre exploración", para la condenación de una escuela calificada de "peligrosa", "poca creativa" y que perdió el sentido de la "comunidad" y de la "comunicación". Tomar de nuevo las concepciones de este autor conduce a la idea de que hay que hacer un trabajo más en comunidad en la escuela, en el que la idea de consenso de los docentes y de los esfuerzos hechos de manera racional y homogénea en un proyecto común se afirma de nuevo y hace visiblemente época en aquellos tiempos "La escuela perdió su virtud primera que es ser una comunidad... Hasta los docentes no forman una colectividad unida y homogénea...". El proyecto de escuela aparece en los textos en los que se proponen los términos de equipo y aprendizaje: "la gestión autónoma, es decir la organización de los estudios y de la vida escolar por el esfuerzo de los maestros, de los alumnos y de la población local reunidos, con ayuda y control mínimo por parte de las autoridades"[23].

La reforma Haby de 1975 recupera estas ideas : el cuerpo docente, los padres de alumnos y los alumnos forman de aquí en adelante una comunidad escolar (Artículo 13), se necesita una adaptación del establecimiento a las condiciones locales (Artículo 16),y la arquitectura escolar se piensa a la imagen de este nuevo funcionamiento de apertura de escuela (Artículo 17).

Publicaciones canadienses sobre el tema de los proyectos se interesan por determinar las condiciones de la existencia del proyecto educativo en la escuela. Por ejemplo, Claude Paquette propone ver en el proyecto educativo el motor de la innovación (de ahí la

denominación en Paquette de "proyecto educativo de tipo innovador") que hace escapar al peso de una tradición pedagógica y a reglas y pautas que no son "necesariamente conocidas y aceptadas por los diferentes agentes" [24].

Presentado de esta manera, el proyecto educativo quebequés está encaminado a poner el cuerpo docente más en situación de elaborar "operaciones más coherentes".

En 1979, con Christian Beullac que viene del mundo de la Empresa y no ignora nada de lo que está en juego internacionalmente [25], la noción de proyecto penetra en la escuela de manera más fuerte todavía con los F.A.e.T.E. (proyectos de actividades culturales y educativas integradas). Estos proyectos han de favorecer "realizaciones concretas" y "solicitaciones que van en el sentido de la innovación y de la creatividad" apreciadas por O.Giscard d'Estaing. Por otra parte, la Empresa se presenta como capaz ella también de "entrar en crisis, sufrir los asaltos del medio ambiente, puede evolucionar debido a los cambios de éste, después de fusiones, reorganizaciones, diversificaciones, etc..." se vuelve un modelo predominante en la educación, como lo evoca para el fin de los años setenta Félix Torres, mientras la crisis económica va acrecentándose [26]. Para esta época, se empieza a hablar de "cultura de empresa" y otra vez el modelo norteamericano parece imponerse como solución global a la crisis [27].

En 1981, con el ministerio Savary, la imposición de los modelos extranjeros no se esfuma. De manera preparatoria, define las condiciones de existencia de proyectos de acción educativa (p.A.E.) a partir de una circular de diciembre de 1981 [28]. De la misma manera, atento a las desigualdades culturales y sociales, empieza a partir de diciembre de 1981 [29] localizando los sitios juzgados más desfavorizados, para establecer una distinción entre las "acciones prioritarias" que se dirigen a una mejora del sistema educativo y el fortalecimiento selectivo de la acción educativa en las zonas de educación prioritarias (Z.E.P.). Así se definen "proyectos de zonas" agrupados en "programas de educación prioritaria". La inspiración de esta fórmula procede de los programas de enseñanza comunitarios centrado en la cultura local desarrollados en los Estados Unidos pero hasta las insuficiencias de sus resultados observadas en Nueva-York "escaparate experimental en este orden" para Marie Duru-Bellat, no alteraron su prestigio para los responsables franceses [30]. La autonomía progresivamente aumentada del establecimiento durante los años que siguen, hace que la función del jefe de establecimiento se hace más importante y el Inspector regional de vida escolar Guy Delaire propone una síntesis de lo que ha de ser esta función en una guía publicada en 1986 en la que se dice que la concepción del jefe de establecimiento oscila entre la del "jefe militar", del "jefe político" y de un "manager atento a conducir hombres hacia las fines fijadas por el consejo de administración que preside, de acuerdo con los objetivos nacionales ..." He allí una imitación de los autores anglosajones, especialmente en el orden del "management" y en el del "leadership" [31].

La ley de orientación del 10 de julio de 1989 extiende el proyecto de establecimiento a todas las escuelas primarias para la realización de proyectos. La investigación comparativa hecha en 1985 por Patricia Broadfoot y Michel Gilly sobre el funcionamiento de las

escuelas primarias inglesas y francesas ya revela la preocupación de examinar sistemas que presentan principios estructurales profundamente diferentes [32]. Al reunir los datos de la investigación, Inglaterra presentaba un sistema escolar descentralizado desde hacía mucho tiempo, muy diferente del modelo francés fuertemente centralizado todavía, allí no existen programas nacionales impuestos a los establecimientos y las escuelas elaboran proyectos de establecimiento desde hace mucho tiempo, presentados a sus agentes bajo la forma de folletos.

En Francia, la referencia a las realidades extranjeras tratándose de proyectos en los establecimientos y las escuelas se conjugan también con los trabajos de sociología de las organizaciones. J.-P. Übin muestra las capacidades instrumentales del proyecto de establecimiento y de la organización práctica del orden de autonomía a continuación de los trabajos d'Elton Mayo [33]. La dimensión humana se toma en cuenta y "una buena organización del trabajo" ha de favorecer el compromiso sobre objetivos inclinados a mejoras y eficacia (R.Sainsaulieu, 1988) y la obra de Michel Crozier y Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, cuenta a partir de 1977 en la aparición de los proyectos. M. Crozier convidado al seminario de Souillac en 1982, proponía un informe sobre *La stratégie du changement*, y explicaba que había que "trabajar más a fondo, asociar todos los responsables en todos los niveles, reflexionar con arreglo a los recursos que son los medios de la acción y del proyecto" [34].

La fianza traída por Michel Crozier se conjuga también con investigaciones otra vez anglosajones, como las de Peter Woods, que ve en la formación y experimentación de grupo el medio de prestar una preciosa ayuda a los docentes y a su plena realización profesional: "Cuanto más experimentados se hacen los docentes, más los grupos de auto-ayuda (self-help groups) pueden desarrollarse. Pueden tocar, por ejemplo, problemas particulares dentro de una o varias escuelas, o motivos de preocupación comunes: innovación en el programa, experimentos de enseñanza en pareja (mixed-ability) ..." [35].

Philippe Bernoux con su trabajo de síntesis (1985) vuelve a tomar los temas de la sociología de las organizaciones y este enfoque tiende a tranquilizar los responsables: "Se presencia hoy día a una emergencia de los problemas de la organización de las empresas y de las instituciones cuyas soluciones empiezan a vislumbrarse [Bó]. El sistema francés de la época es condenado por su inmovilismo: "Estudiando las cosas desde un poco más cerca, uno se da cuenta en efecto de que el sistema de valores estadounidense valoriza mucho los ganadores (the winners) y de que las instituciones liberalizan la creación, sin sistema de ayuda pero con gran facilidad. El modelo francés más igualitario pero no menos elitista, no incita al éxito individual por la creación de empresa, y multiplica a la vez las condiciones previas y las ayudas". Para los responsables atentos a abolir las pesadeces de un funcionamiento centralizado el paradigma de atracción mutua en el que los comportamientos se interpretan como acciones acometidas con objeto de conseguir ciertos objetivos, en el que los comportamientos sociales son "el hecho de actores obrando intencionalmente, con objeto de objetivos escogidos por ellos aplicando estrategias para lograrlos", tiene de que seducir [37].

¿Cómo no pensar en una concomitancia de las transformaciones del funcionamiento de la escuela y de la empresa? En la industria, al taylorismo sucedieron "círculos de calidad" para fomentar la innovación, las estimaciones permanentes y los auto-controles gracias a una comunicación mejorada y intensificada, y desde este punto de vista, la empresa parece anticiparse a la escuela. B.A.Scott(1980), asimila los "círculos de calidad" (quality circles) con managements projects para una mejor eficacia en la empresa [38]. J.P.Boutinet muestra que las tareas requeridas de las escuelas para la constitución de proyectos: la "puesta en evidencia de las potencialidades de la situación", o más la "planificación" o el análisis de los "resultados conseguidos a término perentorio o medio ..." se inspiran de métodos aplicados en la empresa. Recuerda pues la distinción entre "Consejero de proyecto", "Director de proyecto", "Jefe de proyecto", "Ingeniero de proyecto" y "Analista de proyecto" etc ... Los trabajos de síntesis de André Nadeau (1966), desde el enfoque PERT (program Evaluation and Review Technique) de Cook (1966), que es una técnica gráfica para describir las operaciones de un proyecto, hasta la técnica DELPHI, como técnica de planificación, pasando por el modelo de evaluación de Alkin [39], subrayan la anterioridad técnica de una dirección de proyectos existiendo en el mundo de la industria estadounidense que puede trasladarse en el mundo de la formación. Dentro de esta perspectiva, la sustitución de los métodos de evaluación a los métodos de control del trabajo de los alumnos tal vez constituiría una tentativa de adaptación y de modernización de la organización de las empresas (D.L.Stufflebeam [40]).

CONCLUSIÓN

La escuela francesa en otro tiempo tan segura de sus principios, se renovó considerablemente en su organización, sus programas y sus métodos pedagógicos y en la formación de sus docentes. Como la escuela primaria a partir del siglo XIX había vacilado entre proseguir la pedagogía de las congregaciones o adoptar los principios de organización del mundo de la fábrica (école mutuelle), parece que la modernización de la escuela de la IIIa República para adaptarse a nuestra sociedad industrial ha sacado modelos en las sociedades anglosajonas más confiadas en sus economías; y las transformaciones pedagógicas, a sus maneras y a sus ritmos, se modernizaron como los modelos de encuadramiento de una industria preocupada por resultados comparables con los de las economías anglosajonas. Sin duda convendría también localizar factualmente, para averiguar nuestra análisis, los diferentes relevos que permitieron tales imitaciones. Sería entonces la oportunidad de entender mejor la aprobación paradójicamente consensual ahora de principios de reforma de la institución escolar propuestas y difundidas primero por las capas dominantes de la sociedad y rechazadas mucho tiempo por los docentes. Queda que podemos interrogarnos sobre la capacidad de los docentes franceses, formados según referencias ahora juzgadas anticuadas por las autoridades, para elaborar y conducir proyectos de escuela que correspondan a modelos compitiendo a lógicas tan alejadas.

NOTAS

[1] ISAMBERT-JAMATI V in PLAISANCE E. (1985).

[2] CHAMBOREDON J-C, PREVOT]. (1973) Le métier d'enfant, Revue française de sociologie, Juillet-septembre - XIV-3.

[3] Ver el prefacio d' Alain GIRARD (1970).

[4] LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE (1918).

[5] DEWEY J.(1947), pp. 92,93. Es un discípulo de John Dewey, Kilpatrick, quien lanza el "método del proyecto" (the project method) .

[6] Como lo subraya J.HASSENFORDER en el prefacio de la obra de Louis RAILLON (1990), Roger Cousinet se inspira del movimiento de pensamiento que se desarrolla en el extranjero, singularmente en los países anglosajones (p.7). Louis Raillon que mentaba también el asombro de los franceses delante de la descentralización de la educación en los UU.EE., en Gran-Bretaña, en Alemania, en Suiza y se proponía comenzar hoy día (1976) una campaña de sensibilización..., para lanzar en el público esta idea que le es extranjera". Il faut décentraliser l'éducation, in Education et Développement, 1976, op.cit. p.65.

[7] FERRIERE A. (1953). Dewey et Kilpatrick se citan varias veces a lo largo de la obra. Sobre sus relaciones con C.Freinet se consultará el artículo de Daniel Hameline, "Célestin Freinet et Adolphe Ferriere ou le pourquoi d'un compromis", in CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (1994), pp. 25-38.

[8] HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990) Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, in HASSENFORDER J. (1990), p. 140.

[9] Op. cit. p. 141. Hubiera sido posible mencionar además los trabajos de M. MEAD ou de R. BENEDICT que se estudiaron la una y la otra las características del sistema educativo estadounidense, dentro de una perspectiva comparativa con otras sociedades (1951); o todavía más los trabajos de HOSTETLER sobre las sociedades Amish (1971).

[10] HENRIOT-VAN ZANTEN A." op.cit.. pp. 144 -145.

[11] Actes du Colloque national Amiens (1969) Pour une école nouvelle, Dunod, pp. 179, 283. La escuela se presenta como una comunidad: "la escuela no abraja sólo individuos. Es el lugar en el que una comunidad se establece cualesquiera sean la forma y la intensidad de los lazos entre las personas."

[12] Pierre BOURDIEU recuerda en las Actas del coloquio que "el número de los agentes individuales o colectivos (asociaciones de padres de alumnos, administración, jefes de empresas, etc.) que se interesan por su funcionamiento y aspiran a modificarle porque esperan de él la satisfacción de sus intereses, tiende a aumentar (...), la aparición

de grupos de presión específicos - tales como los que organizan los coloquios de Caen, Amiens o Orléans - reuniendo patronos, tecnócratas, y docentes...". Ibid. p. 211.

[13] BOUTINET J.-P. (1990) da sin embargo por origen de la gestión por proyectos en la industria, los Estados Unidos durante los años 1940-1950, con el Manhattan project, del que resultará la primera bomba atómica. (p. 197).

[14] Op.cit. pp. 151, 162-163-164.

[15] Así, Noëlle MONIN (1992) llama nuestra atención sobre la parte de los modelos extranjeros en lo que toca particularmente en la concepción pedagógica de locales adaptados (Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux 11, sous la direction de Jacques Testanière). Recuerda el contenido del informe "Focus of change : guide to better school" definiendo nuevos modelos pedagógicos basados en la individualización de la enseñanza, el trabajo en grupos modulables, la investigación documental y el trabajo en equipo" (p. 56) y se refiere al Proyecto de nota sobre las escuelas abiertas (O. Ader, F. Best, J. Hassenforder), Document du stage national sur l'école ouverte de 1974).

[16] Noëlle MONIN nota que un poco a la manera del informe canadiense Parent, "el informe Plowden hace un balance del sistema escolar británico y hace recomendaciones para mejorar su funcionamiento por una gestión buscando el completo desarrollo de cada niño, la acentuación de la relación entre la escuela y la comunidad, una concepción más "familiar" de la relación pedagógica", Ibid. p. 64.

[17] KHERROUBI M. (1988) Le travail en équipe dans l'école primaire, in PERRENOUD P., MONTANDON C. (1988), pp. 211-225.

[18] GIROD de l'AIN (1973) Vers la fin du modèle unique d'enseignement, Education et développement, n° 83.

[19] GISCARD DESTAING O. (1971) : " los establecimientos dispondrían verdaderamente de una autonomía muy grande (...) Se podría imaginar una variedad muy grande de iniciativas y de opciones, tal como se encuentra en los colegios británicos." Ibid. p. 126.

[20] MALANDAIN C. (1989), pp. 37-55.

[21] VIAL J. (1982).

[22] VINCENT B. (1974) La pensée éducative de Paul Goodman; 1 - L'école en procès, Orientations, n° 50, Mai, et "11-Pour une école conviviale", Orientations, n° 51, juillet.

[23] Op.cit. , Orientations, n° 51, p. 291.

[24] PAQUETTE C. (1979) Jalons pour un projet éducatif, Perspectives, volume XV n°3, Montréal, pp. 111-120.

[25] Christian BEULLAC se presenta muchas veces como uno de los primeros teóricos del proyecto de empresa, como lo hace notar Jean-Pierre Obin (1993), p.60.

[26] TORRES F. (1988) L'entreprise post-moderne, in Autrement, n° 100, pp. 22-27.

[27] El proyecto de empresa es él mismo el fruto de numerosas investigaciones y tentativas (particularmente estadounidenses) que Christian Beullac no podía ignorar. Se consultará en estos puntos, la obra de Raymond-Alain Thiétart (1980) Le management,

PUF, pp.14-22. J.-P. Boutinet apoyándose en la literatura estadounidense afirma que el project management (o sea la gestion por proyecto) se remonta a los años 1940-1950 en la industria del armamento, de la defensa y de la aeroespacial U.S. J.-P.Boutinet, 1990, ouvrage cité pp. 195-197.

[28] circulaire n° 81-536 du 28-12-1981.

[29] circulaire BOEN N° 1,21/01/82.

[30] Marie DURU-BELLAT et Agnes HENRIOT-VAN ZANTEN (1992) evocan la existencia de programas de enseñanza comunitarios centrados en la cultura local: "Después de un período de euforia, los resultados observados sin embargo fueron amargos. El analisis del caso de la ciudad de Nueva York, escaparate experimental en este orden enseña que en vez de acrecentar el poder de las categorías dominadas, este movimiento favoreció la aparición de nuevos feudos de poder en los distritos escolares" cit. p.92.

-[31] DELAIRE G. (1986), p.11 et 304.

[32] GILLY M., BROADFOOT (1993), p. 170.

[33] OBIN J.-P , (1993), op.cit. p. 92.

[34] CROZIER M., FRIEDBERG E. (1977). Para la bibliografía páginas 479 à 488, publication Editions du Seuil, (ISBN 2-02-005839-1). La bibliografía propuesta por Michel Crozier es por sí sola más reveladora en lo que toca a la influencia extranjera y más particularmente anglosajona puesto que de las 232 obras catalogadas, 166 son obras estadounidenses o inglesas, menos de una tercera parte de las referencias bibliográficas son en francés, y las demás obras (en alemán o en holandés) no son más que 13. C.-H. Cuin y F.Gresle concluyen por su lado la presentación del "individualismo metodológico" de R.Boudon por una alusión a la "elección racional de los anglosajones (que) influye mucho, durante los años 80, la sociología política" (Birnbbaum et Leca, 1986)", cit. p. 97.

[35] WOODS P. (1990), pp.19 et 167.

[36] BERNOUX P. (1985), pp. 12-13.

[37] Ibid. p. 34.

[38] SCOTT B.A. (1980) Quality circles an employer participation program in Visions tomorrow, actions for to-day, The Organisation Development Network. En realidad, el management project existe desde 1950 en los Estados Unidos bajo formas técnicas,

[39] NADEAU M.-A. (1981), pp. 94,357 et 357.

[40] STUFFLEBEAM D. (1980).

BIBLIOGRAFÍA

- A.E.E.R.S., Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (1968) Pour une école nouvelle (Dunod).
- BERNOUX P. (1985) La sociologie des organisations (paris, Editions du Seuil).
- BOURDIEU P. (1984) Horno academicus (paris, Les Editions de Minuit).
- BOUTINET J.P. (1990) Anthropologie du projet (paris, PUF).
- CLANCHE P., DEBARBIEUX E., TESTANIERE J. (1994) La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives, (Bordeaux, P.U.B.)
- CROZIER M., E. FRIEDBERG (1977) L'acteur et le svstemc, (paris, Les Editions du Seuil).
- CUIN C.-H., GRESLE F. (1992) Histoire de la sociologie, 2. Depuis 1918 (paris, Editions La Découverte).
- DELAIRE G. (1986) Le chef d'établissement, pratique de la fonction (Editions Berger-Levrault)
- DEROUE J.-L. (1992) Ecole et justice (paris, Editions Métailié).
- DEWEY J. (1947) Expérience et éducation (paris, Bourrelief et Cie).
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN (1992) Sociologie de l'école (Armand Colin).
- FERRIERE A. (1953) L'Ecole active (Delachaux et Niestlé).
- FORQUIN J.-C. (1997) Les sociologues de l'éducation américains et britanniques (De Boeck Université, Paris, Bruxelles).
- GILLY M., BROADFOOT P., BRÜCHER A., OSBORN M. (1993) Instituteurs anglais, instituteurs français, (Berne, Peter Lang).
- GIRARD A. (1970) Population et l'Enseignement , (paris, PUF).
- GISCARD DESTAING O. (1971) Education et civilisation (Fayard).
- HASSENFORFER J. (1990) Sociologie de l'éducation, Dix ans derecherche (paris, l'Harmattan).
- JUQUIN P. (1973) Reconstruire l'école (paris, Editions Sociales).
- LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE (1918) Les cahiers de Probus, 1er cahier (paris, Librairie Fischbacher).
- LOBROT M. (1975) La pédagogie institutionnelle (Gauthier-Villars/Bordas).
- MALANDAIN C. (1989) Scolarité et développement de la personnalité (publications de l'Université de Rouen).
- NADEAU M.-A. (1981) L'évaluation de programme, Les presses de l'Université Laval.
- OBIN J.-P. (1993) La crise de l'organisation scolaire (Hachette Livre).
- PERRENOUD P., MONTANDON C. (1988) Qui maitrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs (Lausanne, Editions Réalités Sociales).

- PLAISANCE E. (1985) L'Échec scolaire, Actes du colloque franco-suisse (Paris, Editions du CNRS).
- RAILLON L. (1990) Roger Cousinet (Paris, Armand Colin Editeur).
- RAILLON L., HASSENFORDER J. (1998) Education et développement (Paris, L'Harmattan).
- SAINSAULIEU R. (1988) L'identité au travail (presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques), Editions de 1988 (1^{re} édition, 1977).
- STUFFLEBEAM D.L. (1980) L'évaluation en éducation et la prise de décision (Ottawa, Les Editions NHP).
- THIETARD R.-A. (1980) Le management (Paris, PUF).
- VIAL J. (1982) Histoire et actualité des méthodes pédagogiques (Paris, E.S.F.).
- WOODS P. (1990) L'ethnographie de l'école (Paris, Armand Colin).