

SOBRE LA REFORMA DEL «COLLEGE» EN FRANCIA

About the reform of the «Collège» in France

Clementina GARCÍA CRESPO
Universidad de Salamanca

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997.
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 387-393]

RESUMEN: Este artículo analiza los diversos intentos de reforma del Colegio en Francia desde que nace en 1975, hasta las recientes propuestas de 1996. La Comisión Fauroux representa el último grupo de trabajo encargado de formular propuestas de cambio para el sistema educativo francés. Aquí tratamos de evaluar las contribuciones relativas a esta institución que han generado un fuerte impacto en el mundo educativo.

PALABRAS CLAVE: Reforma, Collège, Francia.

ABSTRACT: This paper analyses the several attempts of change of the French Collège from it was born in 1975 to the last proposals done in 1996. The Fauroux Commission constitutes the last group of work take charge of doing proposals for the change of the Educational System. We inspect the contributions concerned to this institution which have caused a big impact in the educational world.

KEY WORDS: Reform, Collège, France.

Introducción

LOS SISTEMAS educativos constituyen conjuntos dinámicos, cuyos cambios se han orientado, tradicionalmente, hacia la búsqueda de fórmulas que permitan satisfacer las demandas educativas, atendiendo, además de a su expansión cuantitativa, a su mejora cualitativa.

En los tiempos actuales, en el umbral del siglo XXI, la preocupación de los países desarrollados de Occidente se centra en la mejora de la calidad. Como muy

¹ TEDESCO, J. C. (1995), «Tendencias actuales de las reformas educativas», *Rev. Pedagogía Social* 11, pp. 13-220.

bien señala J. C. Tedesco (1995)¹, es el énfasis en la calidad lo que promueve y empuja a las innovaciones; calidad que se halla estrechamente asociada a la preocupación por los resultados del aprendizaje. Esta preocupación por los resultados lleva al diseño de mecanismos lo más eficaces posibles para la evaluación. Sin duda ninguna, el alto coste que representa la educación, en prácticamente todos los países, está en la base de esta tendencia a buscar la eficacia y la eficiencia en los resultados.

En Francia, la preocupación por la evaluación del sistema educativo se hace presente en la década de los ochenta, y es con el ministro R. Monroy con quien se crea la Dirección de Evaluación y Prospectiva en 1987. No quiere esto decir que los intentos de cambio, reforma o renovación no se hayan producido en fechas anteriores a las señaladas como proclives manifiestamente a la evaluación. De hecho, como veremos con posterioridad, el Collège, como institución encargada de impartir la enseñanza secundaria obligatoria en nuestro país vecino, ha sido centro de debate continuado desde 1981. Recordemos que el primero de los ministros de educación de la etapa socialista, A. Savary, encargó ya en 1981 al profesor L. Legrand una reflexión sobre el collège y los medios de conjugar o resolver su heterogeneidad². Por tanto, que en 1996 vuelva con fuerza a la escena de la política educativa francesa toda una serie de propuestas para reformar esta institución, no debe de causarnos especial extrañeza. Y ello porque:

a) por un lado, se está llamando la atención sobre un periodo de la vida del joven (11-15 años) de gran transcendencia, cuyo diseño va a ser de capital importancia para el futuro del escolar.

b) por otro, nos encontramos con que, desde la creación del collège único en 1975, los principios sobre los que se asentaba esta institución han sido cuestionados, y el entusiasmo por la comprensividad ha decaído, apreciándose la necesidad de iniciar cambios demandados por el avance social.

Del nacimiento de los «Collèges» a nuestros días (1975-1996)

El «Collège» creado por la Ley Haby de 11 de julio de 1975, para los estudiantes de 11 a 15 años, vino a sustituir a dos tipos de instituciones, que cubrían esta franja de edad escolar: eran el CEG (colegio de enseñanza general), como continuación de la escuela primaria con un ciclo de corta duración y el CES (colegio de enseñanza secundaria), ciclo de una duración mayor, que daba acceso a la enseñanza secundaria tradicional.

Con la implantación de esta nueva institución de carácter único e igual para todos, Francia se sumó al movimiento de la escuela comprensiva y con ello, en aras de evitar la discriminación social entre el alumnado, establece un camino o itinerario pedagógico, básicamente igual para todos los alumnos, pero con pretensiones de huir de uniformismo y posibilitar la atención a la diversidad. Desde entonces, las nociones de homogeneidad y heterogeneidad acompañan a cualquier intento de análisis de esta institución.

La estructura pedagógica del Collège, aunque bien conocida, queremos recordarla con brevedad³. Está organizado en cuatro clases sucesivas de un curso de

² Esto originaría el famoso «Informe Legrand» remitido al ministro en diciembre de 1982.

³ Bulletin de A.F.A.E., 1990, pag. 14 y ss.

duración. Las dos primeras (6^eme y 5^eme) constituyen el ciclo de observación y las dos últimas (4^eme y 3^eme) integran el llamado ciclo de orientación. En este último se imparten las mismas disciplinas, pero introduciendo materias opcionales (latín, griego, segunda lengua viva, refuerzo de la primera, etc.). Los objetivos prioritarios a los que ha de atender el Collège son: desarrollo del pensamiento lógico, dominio de la expresión oral y escrita, y fomento del trabajo personal.

El espíritu de renovación impregna la vida de los Collèges a lo largo de la década de los 80. Parece ser la antesala de nuevas propuestas de reforma que, de manera llamativa incluso, se advierten insistentemente en los últimos años. La voluntad política de cambio, de la que es una manifestación el Informe Legrand, comenzará a llevarse a la práctica en el curso 1984-85, y se abordará a lo largo de distintas fases⁴. El diseño cronológico del plan, realizado por el ministro J.P. Chevènement, deberá ajustarse al siguiente esquema: el 10% de los establecimientos se acogerán, de forma totalmente voluntaria, a la renovación en el comienzo del curso 84-85; en el año 85 el proyecto abarcará al 25% de los centros; el 50% se verá involucrado en el 86; el 75% en el 87 y el 100% en el comienzo del año 1988.

Los objetivos didáctico-pedagógicos de esta renovación están referidos a aspectos bien diversos:

— En un plano general, se señalan como metas el posibilitar que todos los alumnos, al final del primer ciclo del Collège, hagan elecciones variadas para su futuro, (combinar la homogeneidad con la diversidad), así como adaptar los establecimientos a los cambios sociales, responsabilizando a los actores de la educación y mejorando los medios de que disponen.

— En el terreno de lo concreto, se propone la necesidad de que se constituyan grupos homogéneos de alumnos para el estudio de determinadas materias; trabajo en grupo de los profesores, tutorías y definición del proyecto de centro por parte de cada uno de los establecimientos.

Cuando en diciembre de 1987 se trata de hacer una evaluación del proceso, nos encontramos con un juicio global en el que se pueden señalar aspectos positivos, incertidumbres y dificultades.

Entre los aspectos positivos cabe destacar la mejora del clima de clase y el establecimiento de mejores relaciones con el entorno. También se ha constatado una modificación de las prácticas de enseñanza y un empuje fuerte en favor de la lectura. Las incertidumbres perduran en relación con las competencias básicas logradas por los alumnos y en torno a la orientación. Las dificultades más ostensibles se señalan en el campo de la enseñanza de la tecnología y en la inquietud por la evaluación.

Sobre este último aspecto, hay que constatar que la evaluación es recibida con actitudes muy diversas por parte del profesorado. C. Thelot (1994)⁵ señala la existencia de tres perfiles distintos en el profesorado, de cara a la conveniencia del proceso evaluador:

⁴ Ver la exposición detallada en DULOT, A. (1989) «La rénovation des Collèges: de l'utopie au pragmatisme», *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 61-68.

⁵ THELOT, C. (1994), «L'évaluation du système édu catif français», *Revue Française de Pédagogie*, 107, pag. 22.

— El 40% de los enseñantes muestran una actitud positiva, considerando que la evaluación es buena para el centro y resulta indispensable para la mejora de la eficacia en el resultado.

— El 28% se muestran indecisos, estimando que su incidencia sobre la práctica es escasa, aunque puede ser útil para captar mejor las dificultades de los alumnos.

— 32% del profesorado son escépticos en torno a la evaluación. Piensan que es inútil, costosa, complicada, etc.

Lo dicho con anterioridad pone en evidencia que las actitudes del profesorado no se muestran de manera inequívoca a favor de todo este proceso de renovación. El escepticismo, o incluso las actitudes contrarias a la evaluación, derivan, en general, en posturas no demasiado entusiastas a favor de los cambios.

En 1989, terminando la década, se aprueba una Ley de Orientación, que no plantea tanto una reforma estructural del sistema educativo como una renovación continua y progresiva del mismo⁶. En lo que al Collège se refiere hay dos aspectos que conviene destacar:

1) Como consecuencia de una democratización real de la enseñanza, se establece que en el plazo de 10 años el 80% de los jóvenes deberán alcanzar el nivel de BAC (Bachillerato) y el 20% restante obtendrán el nivel de CAP (Certificado de Aptitud Profesional) o el BEP (Brêvet de estudios profesionales). Estas cifras, que se señalan, significarían en el terreno concreto, una pérdida de valoración del Bachillerato (tradicionalmente muy prestigioso en Francia) y una escasa atención a la mejora de la Formación Profesional de ese otro 20% de alumnos.

2) La Ley de 1989 permite y favorece el que los alumnos del Collège, a los 14 años (es decir, al término del 5^e ème) puedan pasar a estudios profesionales.

La década de los 90 sigue marcada por toda una serie de acontecimientos en el terreno educativo, que mantienen viva la llama de la renovación. Junto a la aplicación de las medidas derivadas de la ley de 1989 constatamos nuevos problemas que afloran y afectan al sistema educativo. Citemos algunos de estos problemas: violencia en las escuelas (episodio muy ostensible fué el de la primavera de 1993, cuando un delincuente toma com rehenes a 21 niños y su maestra en una escuela maternal); en septiembre de 1993 se plantea la controversia acerca de la reforma de la Ley Falloux, vigente desde 1850 y que afecta a la financiación de las escuelas por parte de las comunidades locales. Además se produce un cambio político de signo conservador y el nuevo ministro de educación F. Bayrou muy pronto se pronuncia sobre la necesidad de pasar del «Colegio único» al «Colegio para todos». Vuelve a plantearse la necesidad de conjugar la igualdad con la diversidad.

En marzo de 1994⁷ se inicia el gran debate nacional sobre el futuro del sistema educativo francés, que el ministro citado anteriormente denominó «Un nuevo contrato para la escuela». La primera respuesta a este debate fué la publicación de 155 medidas (En España se hablaría muy poco después de 77 medidas), que apuntan a la configuración de una nueva política educativa, en la que el Collège se verá profundamente afectado. Esta institución es calificada como detentadora de un uniformismo igualitario, que es el causante del fracaso escolar y de la baja calidad de

⁶ EGIDO, J. y HERNÁNDEZ, C. (1991), «La educación en Francia», *Cuadernos de pedagogía* 190, pp. 68-81.

⁷ Esta sucesión de acontecimientos son reflejados en el periódico «Actualidad Europa. Dimensión europea de la educación», números correspondientes a sep., oct. y nov. de 1993 y a todo el año 1994.

la enseñanza. Es decir, se está señalando que el Collège como escuela comprensiva ha caído en los mismos defectos que se están comprobando en otros países (ej. Reino Unido)⁸: bajo nivel educativo de los alumnos y un primar la igualdad frente a la diversidad. Por esto se habla de la necesidad de introducir criterios de diversificación. Para ello se propone ya en el primer curso un dispositivo de consolidación, destinado a poder atender separadamente a alumno con dificultades o con necesidades educativas especiales. A partir del segundo curso se abre la posibilidad de enseñanzas diversificadas en función de los particulares intereses y capacidades. Se propone también la introducción de una segunda lengua extranjera, la reincorporación opcional de las lenguas clásicas, la adición de horas para el trabajo dirigido, etc. En síntesis, todas estas propuestas se orientan en la línea de reforzar o modificar los que se han considerado puntos débiles de la escuela comprensiva: el bajo nivel cultural de los alumnos, la ausencia de estudios del ámbito de las Humanidades y la atención a la diversidad.

Las elecciones presidenciales de 1995 vuelven a poner de relieve la importancia de los temas educativos. Todos los partidos, independientemente de su ideología, coinciden en señalar como sector prioritario la formación tecnológica y profesional, y, hasta los socialistas, han destacado la necesidad de una educación individualizada, que preste atención a la diversidad.

En septiembre de ese mismo año, el Primer Ministro A. Juppé creó una comisión de «reflexión sobre la escuela», bajo la presidencia de R. Fauroux. Esta comisión, cuyos resultados finales están próximos a ser conocidos, ha dejado traslucir algunas informaciones⁹, que han causado auténtica consternación en los medios educativos.

Digamos que, en principio, esta Comisión nace preocupada por el rendimiento mediocre del sistema educativo, que se concreta, entre otras cosas, en el hecho de que hay muchos niños que entran en la escuela secundaria sin saber leer o con escaso dominio de los instrumentos básicos de adquisición de la cultura y en que el paso de la secundaria inferior (Collège) a la secundaria superior (Lycée) supone una importante pérdida de efectivos humanos, que abandonan el sistema educativo. Diversas publicaciones nos muestran resultados de trabajos que se hacen eco de la situación anteriormente descrita¹⁰, incluso, a veces, las conclusiones a las que se llegan pueden entenderse como contradictorias. Así en lo publicado en *Le Monde de L'Education* se señala que en septiembre de 1994 uno de cada diez alumnos de sexto (es decir, primer año de Collège) no dominaba las competencias básicas para la lectura; dos sobre diez mostraban deficiencias en cálculo, mientras que cuatro de cada diez tenían problemas de geometría. Sin embargo, en el estudio que B. Ernst (1994) hace sobre la evolución de las competencias en lectura y cálculo, en alumnos de 6^eme, a lo largo de una serie de años (1980-1993), se pone de manifiesto que, prácticamente, no puede hablarse de retroceso en estos años, puesto que en matemáticas, especialmente en geometría, han progresado claramente; y

⁸ Ver ROMÁN PÉREZ, M. (coord.) (1990), *Educacion comprensiva. nuevas perspectivas*, Cincel, Madrid, pág. 126 y ss.

⁹ GUIBERT, N. y OTROS (1996), «Fauroux mode démploi», *Le Monde de L'Education*, 238, pp 12-13.

¹⁰ ERNST, B. (1994), «Les compétences des élèves de 6 au début des années 90: évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul», *Revue Française de Pédagogie*, 107, pp. 29-41.

en lengua francesa los resultados son comparables, con una ligera regresión en cuanto a ortografía.

De todo esto, puede muy bien pensarse que la reforma de los Collèges es, sobre todo, una cuestión prioritaria de política educativa, en cuanto que esta institución ha de sintonizar con los nuevos tiempos, en los que la escuela comprensiva ha dejado de entenderse como la fórmula que vino a constituir una especie de panacea de la secundaria inferior de un buen número de países europeos, en los últimos años de la década de los 60 y los primeros años 70. Además, sucede que en Europa soplan, en estos últimos años del siglo XX, aires conservadores, y es bien sabido que los principios inspiradores de la escuela comprensiva han sido siempre defendidos con más tesón por partidos situados en la línea de la socialdemocracia. No obstante, hay que tener en cuenta que esta escuela secundaria, igual para todos, que se encarna en los Collèges, necesita un replanteamiento basado en la experiencia acumulada en estos años y en la adecuación a las demandas sociales de los nuevos tiempos.

Los avances de la Comisión Fauroux y algunas reflexiones

Gran expectativa se ha despertado a raíz de que *Le Monde*, del 12 de abril último, filtrase algunas de las líneas por las que están discurriendo las deliberaciones de esta Comisión. De lo que ha trascendido a la prensa, lo más llamativo ha resultado el que para evitar el enciclopedismo se señala que es necesario fijar de manera clara y medible los conocimientos indispensables, que ha de poseer el alumno al final de la escolaridad obligatoria (16 años), o lo que es lo mismo al final de la enseñanza en el Collège.

Los saberes, que se considran indispensables o mínimos son seis¹¹

- lengua francesa, con dominio de la escritura sobre teclado.
- dominio de las cuatro operaciones matemáticas y de la regla de tres.
- análisis de sistemas simples y capacidad de organizar la información.
- aprendizaje práctico de valores éticos.
- conocimiento y dominio del propio cuerpo.
- lecciones de cosas, entendidas como capacidad de situarse en el entorno.

A modo de concreción en torno al dominio de estos saberes indispensables, la Comisión ha expuesto un ejemplo práctico, relativo a la lectura; ejemplo que se presenta como susceptible de discusión. De acuerdo con esto, se determina que el saber mínimo indispensable en el ámbito de la lectura supondría: saber articular en voz alta un texto de 1500 palabras en seis minutos, en su lengua materna, y responder a una serie de cuestiones relacionadas con el sentido del texto. Así por ejemplo, saber resumirlo después de una lectura silenciosa, saber extraer las conclusiones de una noticia sobre la utilización de un medicamento.

En general, por parte de la Comisión se propone formar una base de competencias generales, indispensables, y crear programas con un amplio alcance.

La determinación del saber indispensable o fundamental es una preocupación, que se advierte en la historia del sistema educativo francés ya desde el Plan Longevin-Wallon (1944-47). En esencia, se trata de evitar un mal que se considera

¹¹ Quedan recogidos en *Le Monde de L'Education* 238.

como muy típico de la escuela francesa, el enciclopedismo. La Comisión Fauroux, por tanto, entronca con preocupaciones históricas y enlaza directamente con la noción actual de «survival kit», propuesta y estudiada por la OCDE. Los primeros trabajos, llevados a cabo en el seno de esta institución, señalan cuatro grandes dominios de competencias:

- 1) capacidad para resolver un problema con un espíritu crítico.
- 2) competencias en materia de comunicación.
- 3) conocimientos de base para poder comprender la sociedad.
- 4) capacidad para expresar su propio juicio.

Poniendo en relación los saberes considerados indispensables por la Comisión y los ámbitos de competencias básicas señaladas por la OCDE, podemos constatar que la propuesta de la Comisión Fauroux queda muy por debajo de las posibilidades apuntadas en los cuatro grandes ámbitos señalados por la OCDE. Y si aproximándonos a la situación española, nos detenemos en el análisis de los objetivos a lograr en el periodo de 12 a 16 años, correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), nos encontramos con que las exigencias y las metas son bastante más ambiciosas que las señaladas para el país vecino¹². Tanto en lo que se refiere al desarrollo de las capacidades de comunicación, como a la potenciación del sentido crítico o al dominio de conocimientos históricos, artísticos, sociales y tecnológicos, se constata que el nivel a lograr se sitúa en la línea de una preparación básica, mucho más sólida y rica en cuanto a la formación del alumno.

Las críticas francesas a las propuestas de la Comisión han abundado en todo el mundo educativo, siendo los sindicatos los que han lanzado las descalificaciones más rotundas. Se les ha acusado de querer «balkanizar» el sistema educativo, y de ir en contra de los intereses de los más desfavorecidos, diferenciando la escuela por categorías, según los distintos públicos escolares.

Todo ello ha conducido a que, de nuevo, quede en suspense las posibilidades de reforma del Collège, así como la de otros niveles del sistema educativo.

Una última reflexión se impone. En Francia, como en otros países europeos, pioneros en la implantación de la escuela comprensiva, se está cuestionando, muy a fondo, este modelo de escuela única para todos. Mientras que en el Reino Unido, por ejemplo, se han dado pasos muy claros para tratar de corregir los fallos de este sistema (Ley de 1988), en Francia, el camino emprendido parece un tanto contradictorio. Frente al fenómeno del descenso del nivel educativo, que se achaca a la escuela comprensiva, se pretende introducir una serie de reformas que, aún cuando tengan muy en cuenta la diversidad, apuntan a una preparación mínima, que se sitúa por debajo de las exigencias actuales. Si la individualidad de los alumnos ha de ser tenida en cuenta, facilitando a cada uno el despliegue de todas sus potencialidades, también habrá que plantearse la necesidad de garantizar a todos, al final del Collège, una preparación básica que les permita insertarse en la sociedad sin problemas de grandes desajustes.

En síntesis, el Collège debe ser renovado, pero el camino emprendido está muy cuestionado.

¹² Art. 19, LOGSE.