



LOS MODELOS ANGLOSAJONES Y LA ORGANIZACIÓN EN FRANCIA DEL PROYECTO DE ESCUELA

JOËL RICH (*)

RESUMEN. Este artículo está extraído de una tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, presentada y defendida en Burdeos, en julio de 1998, bajo la dirección del profesor Jacques Testanière. El autor intenta mostrar la influencia de modelos extranjeros, especialmente 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.

Para entender la existencia institucional del proyecto de escuela, ¿basta contentarse con la idea de que fue gestándose progresivamente como una respuesta de los responsables a la crisis de la escuela desde principios de los años sesenta? Formulamos aquí la hipótesis de que el proyecto de escuela es el resultado de influencias opuestas y dependientes de concepciones escolares alejadas entre sí que confluyeron progresivamente.

Con la prolongación de la escolaridad, la supresión del examen de entrada en clase de primero, después de la abolición de las orientaciones ilegales 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 pusieron en práctica métodos y modos de organización que toma-

ban en cuenta la diversidad de los alumnos aparte de por las repeticiones de curso y la segregación¹. Se pasó de una escuela en la que prevalecía un ideal de igualdad de oportunidades a través de 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 a contextos locales, pero los proyectos de establecimiento en el colegio de los años ochenta hicieron necesaria la elaboración de compromisos locales entre los actores en el marco de la descentralización (J.-L. Derouet, 1992). Formulamos aquí la hipótesis de que la concomitancia de factores variados presidió la formación del proyecto de escuela². De la misma manera

(*) Instituto Universitario para la Formación de los Maestros de Aquitania (IUFM). Burdeos, Francia.

(1) V. ISAMBERT-JAMATI, en E. PLAISANCE (1985).

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 las influencias extranjeras en el modelo francés, que pudieron influir en la aparición del proyecto de escuela. Nuestro análisis aquí sólo estribará en los últimos cincuenta años.

Las investigaciones demográficas³, después de los trabajos de análisis crítico de la escuela en los años sesenta, fueron seguidas por una evolución de la reflexión de los responsables del Estado para remediar de manera diferente las desigualdades de aciertos comprobadas.

Los textos sobre el proyecto de escuela desde 1990 son resultado de las sucesivas reformas parciales, 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 apertura..., que fueron convirtiéndose en una Vulgata pedagógica, que en parte recurre también a la sociología de las organizaciones. No podemos recapitular aquí el papel de los distintos movimientos pedagógicos y de las confederaciones que inte-

graron de manera simplificada los datos de orden psicopedagógicos, psicosociológicos, 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 en la influencia de los modelos tomados del mundo anglosajón.

Por comodidad, distinguiremos 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 Universidad⁴, propone una pedagogía inspirada de la Educación Nueva bajo la forma consensual 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», 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 grupos⁶. En los años de creación de las nuevas clases, el mismo Freinet se

(2) J.-C. CHAMBOREDON, J. PREVOT: «Le métier d'enfant», en *Revue française de sociologie*, XIV-3 (Jullet-septembre 1973).

(3) Ver el prefacio d' Alaen GIRARD (1970).

(4) *Les compagnons de l'université* (1918).

(5) J. DEWEY (1947), pp. 92, 93. Es un discípulo de John DEWEY, KILPATRICK, el que lanza el «método del proyecto» (*the project method*).

(6) Como lo subraya J. HASENFORDER en el prefacio de la obra de Louis RAILLON (1990), Roger COUSINET se inspira en el movimiento de pensamiento que se desarrolla en el extranjero, principalmente en los países anglosajones (p. 7). Louis RAILLON que comentó también el asombro de los franceses ante la descentralización de la educación en los EEUU, en Gran Bretaña, en Alemania y en Suiza, y se propuso comenzar (1976) una campaña de sensibilización «para lanzar en el público esta idea que le es extranjera». «Il faut décentraliser l'éducation», en *Education et Développement*, 1976, op. cit., p. 65.

interesó por un *método de proyectos*, por «situaciones de experiencias auténticas», que conocía gracias a la lectura de la Escuela activa de Ferrière, en la que se exponía el *Project method* de J. Dewey⁷.

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 aparecida en 1887 (*Comunidad y sociedad*). Retomado de nuevo por Durkheim desde 1893, se difundió más tarde en las ciencias sociales por los antropólogos dentro de la sociología/etnología urbana (R. Park, 1925, y sus discípulos de la Escuela de Chicago, en 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 EEUU (*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 de comunidad, que conserva más el significado de *fusión*, evoca más bien el deseo de una convergencia de modos de ver y de un trabajo en común y se utiliza por ciertos grupos con un fin de agrupación o movilización⁹. En aquella época fue recuperado por

los políticos en el marco de la lucha contra la pobreza. Se hablaba 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 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, como se sabe, la creación de las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP) 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 Lobrot, 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 retoma las conclusiones del informe Plowden, contribuyó a la aparición progresiva de los proyectos de establecimiento y más tarde de escuela¹¹. La nueva importancia otorgada al nivel local

(7) A. FERRIERE (1953). DEWEY y 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 Ferrière ou le pourquoi d'un compromis», en P. CLANCHE, E. DEBARBIEUX, J. TESTANIERE (1994), pp. 25-38.

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

(9) *Op. cit.*, p. 141. Se podría mencionar además los trabajos de M. MEAD o de R. BENEDICT, que estudiaron las características del sistema educativo estadounidense, dentro de una perspectiva comparativa con otras sociedades (1951); o incluso los trabajos de HOSTETLER sobre las sociedades Amish (1971).

(10) A. HENRIOT-VAN ZANTEN, *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 acoge sólo a individuos. Es el lugar en el que una comunidad se establece, cualesquiera sean la forma y la intensidad de los lazos entre las personas».

se 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 importante¹².

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), permitiera una renovación de la escuela francesa. No se ignoran las dificultades para solucionar la organización de los proyectos de establecimientos, pero los crecientes recursos consagrados a la formación del cuerpo docente y a la introducción de ciertas técnicas de psicología social han de permitir –creen– la organización de este nuevo funcionamiento de los establecimientos. Se evoca entonces a Elton Mayo y a J. L. Moreno. Constituido 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 emprendidos¹³.

La evolución de nuestro sistema educativo, que trata de adaptarse 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 xx». Se trata de transformar el sistema educativo francés a partir del 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 propio medio 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 apertura 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.

A principios de los años sesenta, la apertura de la escuela es una realidad más allá del Atlántico con las *open area schools* y encuentra un gran éxito entre los pedagogos y los movimientos pedagógicos; Inglaterra presenta modelos comparables¹⁵. Descrita como «escuela ideal», la *open area school* permitía responder a la

(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 modificarlo 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) J.-P. BOUTINET (1990) da sin embargo como 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, 162-164.

(15) Así, Noëlle MONEN (1992) llama nuestra atención sobre la parte de los modelos extranjeros en lo que toca particularmente en la *concepción pedagógica de locales adaptados* (Tesis de doctorado, Universidad de Burdeos II, bajo la dirección de Jacques Testanière). Recuerda el contenido del informe *Focus of change: guide to*

vez a «una relación maestro-alumno más personalizada» (K. Rintoul, K. Thorne), a los principios de los *métodos activos* y a los encuentros con los padres de alumnos. Por fin, como consecuencia del informe Plowden, el gobierno británico espera encontrar soluciones para mejorar el rendimiento pedagógico¹⁶. 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 tocantes 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 apertura al mundo exterior». 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 confió 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 interesó por des-

cubrir «cómo 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, el segundo ciclo de la enseñanza del segundo grado comprende tres cursos) y colegios, de las que Girod de l'Aen propone una síntesis en una conferencia-debate en las jornadas organizadas 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». Ante las preguntas relacionadas con 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 mencionar al psicoanalista 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 Juquen afirma en su obra

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 (J. ADER, F. BEST, J. HASSENFORDER, *Document du stage national sur l'école ouverte* de 1974).

(16) Noëlle MONEN observa 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 a través de 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) M. KHERROUBI: «Le travail en équipe dans l'école primaire», en P. PERRENOUD, C. MONTANDON (1988, pp. 211-225).

(18) GIROD DE L'AEN: «Vers la fin du modèle unique d'enseignement», en *Education et développement*, 83 (1973).

Reconstruir la escuela (1973) que los programas nacionales tendrán que «armonizarse con la mayor flexibilidad de aplicación basándose en una amplia autonomía pedagógica de los establecimientos».

Olivier Giscard d'Estaing, diplomado de la universidad de Harvard, 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»; se invita a los docentes a dar pruebas de iniciativas (¿de proyectos?) localmente adaptadas. Los modelos propuestos se toman de experiencias extranjeras procedentes de numerosos países, como Suecia, Japón, Estados Unidos, Alemania, Holanda y Gran Bretaña. La bibliografía, aparte de unos autores franceses, un plan belga (Universidad 1980) y un informe de la OCDE sobre la planificación de la educación en Suecia, comprende en gran parte autores anglosajones: Alven C. Eurich (*Reforming American Education*, Harper and Row), Christopher Jencks, David Riesman (*The Academic Revolution*, Doubleday), Franklen Patterson, Charles Longworth (*The Making of a College*, The MIT Press), etc.

La influencia de los autores anglosajones se acrecienta con la venida a Francia de Carl Rogers. Claude Malandaen 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 psicoanalítico²⁰, 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 pedagogos. 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, en la medida de la concienciación de este último. La solución no-directiva que introduce C. Rogers (y sobre todo cierta literatura de vulgarización, como 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 artículos²² en 1974 (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 condena de una escuela

(19) O. GISCARD D'ESTAING: «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.*, 1971 p. 126.

(20) C. MALANDAEN (1989, pp. 37-55).

(21) J. VIAL (1982).

(22) B. VINCENT: «La pensée éducative de Paul Goodman, I-L'école en procès», en *Orientations*, 50 (Mai 1974), y «Il-Pour une école conviviale», en *Orientations*, 51 (juillet 1974).

calificada de *peligrosa, poco creativa* y que perdió el sentido de la *comunidad* y de la *comunicación*. Retomar 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 se afirma de nuevo la idea de consenso de los docentes y de los esfuerzos hechos de manera racional y homogénea en un proyecto común y permite visualizar la época de aquellos tiempos: «La escuela perdió su virtud primera que es ser una comunidad... Hasta los docentes no formen 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 plantea a la imagen de este nuevo funcionamiento de apertura de escuela (artículo 17).

Publicaciones canadienses sobre el tema de los proyectos se interesan en 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 huye del peso de una tradición pedagógica y de 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 colocar al 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 lo que está en juego internacionalmente²⁵, la noción de proyecto penetra en la escuela de manera más fuerte todavía con los PACTE (Proyectos de actividades culturales y educativas integradas). Estos proyectos deberían favorecer «realizaciones concretas» y «peticiones encaminadas a la innovación y 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.», y se vuelve a un modelo predominante en la educación, como lo evoca para el fin de los años setenta Félix Torres, mientras la crisis económica va acrecentándose²⁶. En esta época, se empieza a hablar de *cultura de empresa* y otra vez el modelo norteamericano parece imponerse como solución global a la crisis²⁷.

(23) *Op. cit.*, *Orientations*, 51, p. 291.

(24) C. PAQUETTE: *Jalons pour un projet éducatif. Perspectives*, volume XV, 3 (1979), 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 OBEN (1993, p. 60).

(26) F. TORRES: «L'entreprise post-moderne», en *Autrement*, 100 (1988), pp. 22-27.

(27) El proyecto de empresa es el mismo fruto de numerosas investigaciones y tentativas (particularmente estadounidenses) que Christian BEULLAC no podía ignorar. Se puede consultar sobre estos puntos, la obra de Raymond-Alaen THIÉTART (1980) *Le management*, PUF, pp. 14-22. J.-P. BOUTINET, apoyándose en la literatura estadounidense, afirma que el *project management* (o sea, la gestión por proyecto) se remonta a los

En 1981, con el ministerio Savary, no se elimina la imposición de los modelos extranjeros. De manera preparatoria, define las condiciones de existencia de proyectos de acción educativa (PAE) a partir de una circular de diciembre de 1981²⁸. De la misma manera, atento a las desigualdades culturales y sociales, empieza a partir de diciembre de 1981²⁹ localizando los sitios que se consideran más desfavorecidos, 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 (ZEP). Así se definen *proyectos de zonas* agrupados en *programas de educación prioritaria*. La inspiración de esta fórmula procede de los programas de enseñanza comunitarios centrados en la cultura local desarrollados en los Estados Unidos, pero incluso las insuficiencias de sus resultados observadas en Nueva York, «escaparate experimental en este sentido» para Marie Duru-Bellat, no alteraron su prestigio para los responsables franceses³⁰. La autonomía del establecimiento, que aumentó progresivamente durante los años siguientes, hace que la función del jefe de establecimiento se vuelva 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 en-

tre la del «jefe militar», del «jefe político» y de un «manager atento a conducir hombres hacia los fines fijados por el consejo de administración que preside, de acuerdo con los objetivos nacionales...».

Ésta es una imitación de los autores anglosajones, especialmente en los conceptos de *management* y de *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 revela la preocupación de examinar sistemas que presentan principios estructurales profundamente diferentes³². Al reunir los datos de la investigación, Inglaterra presentaba un sistema escolar descentralizado desde hacía mucho tiempo, muy diferente del modelo francés fuertemente centralizado; en ese país no existen programas nacionales impuestos en los establecimientos y las escuelas elaboran proyectos de establecimiento desde hace mucho tiempo, que presentan a sus agentes en 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. Oben menciona las capacidades instrumentales del proyecto de establecimiento y de la

años 1940-1950 en las industrias estadounidenses de armamento, defensa y aeroespacial (1990, *op. cit.*, pp. 195-197).

(28) Circulaire núm. 81-536 de 28-12-1981.

(29) Circulaire BOEN núm. 1, 21/01/82.

(30) Marie DURU-BELLAT y Agnès HENRIOT-VAN ZANTEN 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 análisis del caso de la ciudad de Nueva York, escaparate experimental en este sentido, 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» (1992, *op. cit.*, p. 92).

(31) DELAIRE, G. (1986, pp. 11 y 304).

(32) M. GILLY, P. BROADFOOT (1993, p. 170).

organización práctica del orden de autonomía, como continuación de los trabajos d'Elton Mayo³³. Se observa que la dimensión humana, y «una buena organización del trabajo» favorecerían el compromiso de objetivos dirigidos hacia mejoras y eficacia (R. Sainsaulieu, 1988) y la obra de Michel Crozier y Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, es importante a partir de 1977 en la aparición de los proyectos. M. Crozier, invitado 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 petición de Michel Crozier se conjuga también con investigaciones, otra vez anglosajonas, 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 pueden desarrollarse los grupos de auto-ayuda (*self-help groups*). 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-habit*)...»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 a los responsables: «Se presencia hoy día una emergencia de los problemas de la organización de las empresas y de las instituciones cuyas soluciones empiezan a vislumbrarse»³⁶. 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 valora mucho a 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». A los responsables, interesados en abolir las pesadeces de un funcionamiento centralizado, les seduce el paradigma de atracción mutua, en el que los comportamientos se interpretan como acciones acometidas con objeto de conseguir ciertos objetivos, y en el que los comportamientos sociales son «el resultado de actores obrando intencionalmente, para alcanzar objetivos escogidos por ellos aplicando estrategias para lograrlos»³⁷.

¿Cómo no pensar en una concomitancia de las transformaciones del funcionamiento de la escuela y de la empresa? En la industria, al taylorismo le

(33) J.-P. OBEN, *op. cit.*, 1993 p. 92.

(34) M. CROZIER, E. FRIEDBERG (1977). Para la bibliografía de las páginas 479 a 488, se puede consultar la publicación Editions du Seuil (ISBN 2-02-005839-1). La bibliografía propuesta por Michel CROZIER es por sí sola muy reveladora en lo tocante 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. Cf. H. CUEN y F. GRESEL 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, en la sociología política» (BIRNBAUM y LECA, *op. cit.*, 1986, p. 97).

(35) P. WOODS (1990, pp. 19 y 167).

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

(37) *Ibid.*, p. 34.

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 empresa³⁸. 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», más la «planificación» o el análisis de los «resultados conseguidos a término perentorio o medio...» se inspiran en métodos aplicados en la empresa. Recuerda pues la distinción entre «Consejero de proyecto», «Director de proyecto», «Jefe de proyecto», «Ingeniero de proyecto», «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 Alkin³⁹, subrayan la anterioridad técnica de una dirección de proyectos existente en el mundo de la industria estadounidense que puede trasladarse al 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. Stufflebeam⁴⁰).

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 III República, con el fin de adaptarse a nuestra sociedad industrial, se ha inspirado en modelos en las sociedades anglosajonas más confiadas en sus economías; y las transformaciones pedagógicas, a su manera y a su ritmo, 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 profundizar más en nuestro 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 durante mucho tiempo por los docentes. Queda que podamos 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 respondan a modelos pertenecientes a lógicas tan alejadas.

(38) B. A. SCOTT: «Quality circles an employer participation program», en *Visions tomorrow, actions for today*, The Organisation Development Network, 1980. En realidad, el *management project* existe desde 1950 en los Estados Unidos bajo formas técnicas.

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

(40) D. STUFFLEBEAM (1980).

BIBLIOGRAFÍA

- AEERS, Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique: *Pour une école nouvelle*. Dunod, 1968.
- BERNOUX, P.: *La sociologie des organisations*. Paris, Editions du Seuil, 1985.
- BOURDIEU, P.: *Homo academicus*. Paris, Les Editions de Minuit, 1984.
- BOUTINET, J. P.: *Anthropologie du projet*. Paris, PUF, 1990.
- CLANCHE, P.; DEBARBIEUX, E. y TESTANIERE, J.: *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*. Bordeaux, PUB, 1994.
- CROZIER, M. y FRIEDBERG, E.: *L'acteur et le système*. Paris, Les Editions du Seuil, 1977.
- CUEN, C.-H. y GRESLE, F.: *Histoire de la sociologie, 2. Depuis 1918*. Paris, Editions La Découverte, 1992.
- DELAIRE, G.: *Le chef d'établissement, pratique de la fonction*. Editions Berger-Levrault, 1986.
- DEROUE, J.-L.: *Ecole et justice*. Paris, Editions Métailié, 1992.
- DEWEY, J.: *Expérience et éducation*. Paris, Bourellier et Cie, 1947.
- DURU-BELLAT, M. y HENRIOT-VAN ZANTEN: *Sociologie de l'école*. Armand Colin, 1992.
- FERRIERE, A.: *L'Ecole active*. Delachaux et Niestlé, 1953.
- FORQUEN, J.-C.: *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997.
- GILLY, M.; BROADFOOT, P.; BRÜCHER, A. y OSBORN, M.: *Instituteurs anglais, instituteurs français*. Berne, Peter Lang, 1993.
- GIRARD, A.: *Population et l'Enseignement*. Paris, PUF, 1970.
- GISCARD D'ESTAING, O.: *Education et civilisation*. Fayard, 1971.
- HASSENFORFER, J.: *Sociologie de l'éducation, Dix ans de recherche*. Paris, l'Harmattan, 1990.
- JUQUEN, P.: *Reconstruire l'école*. Paris, Editions Sociales, 1973.
- LES COMPAGNONS DE L'UNIVERSITE: *Les cahiers de Probus, 1er cahier*. Paris, Librairie Fischbacher, 1918.
- LOBROT, M.: *La pédagogie institutionnelle*. Gauthier-Villars/Bordas, 1975.
- MALANDAEN, C.: *Scolarité et développement de la personnalité*. Publications de l'Université de Rouen, 1989.
- NADEAU, M.-A.: *L'évaluation de programme*. Les presses de l'Université Laval, 1981.
- OBEY, J.-P.: *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette Livre, 1993.
- PERRENOUD, P. y MONTANDON, C.: *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques d'acteurs*. Lausanne, Editions Réalités Sociales, 1988.
- PLAISANCE, E.: *L'Echec scolaire, Actes du colloque franco-suisse*. Paris, Editions du CNRS, 1985.
- RAILLON, L.: *Roger Cousinet*. Paris, Armand Colin Editeur, 1990.
- RAILLON, L. y HASSENFORDER, J.: *Education et développement*. Paris, L'Harmattan, 1998.
- SAINSAULIEU, R.: *L'identité au travail*. Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 1988 (1.^a ed., 1977).
- STUFFLEBEAM, D. L.: *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa, Les Editions NHP, 1980.
- THIETARD, R.-A.: *Le management*. Paris, PUF, 1980.
- VIAL, J.: *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris, ESF, 1982.
- WOODS, P.: *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin, 1990.