

¿REFORMAR LA SECUNDARIA O DEMOCRATIZAR LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA?

Problemas escolares y sociales en Francia

JEAN-YVES ROCHEX

Resumen:

Este texto aborda, entre otros aspectos, la problemática relativa a las políticas de democratización de la educación básica en Francia y, particularmente de la secundaria, considerada el eslabón débil del sistema educativo francés. Partir del cuestionamiento de las concepciones, los modelos, las ideologías y las condiciones de posibilidad subyacentes en el proyecto de “secundaria única”. Este modelo, como proyecto de apertura y unificación, lejos de haber contribuido a aminorar las desigualdades sociales, ha producido su incremento con respecto al acceso a la apropiación de saberes y habilidades intelectuales. El debate se centra en el cuestionamiento: ¿unificación o diversificación de la educación secundaria? También se analizan las contradicciones, las polémicas y los efectos desalentadores de varias estrategias gubernamentales, como las políticas de Zonas Prioritarias de Educación –destinadas a los grupos más desfavorecidos–, la autonomía de los centros escolares y el proyecto escolar.

Abstract:

This text addresses the problems related to the policies of democratizing basic education in France. It focuses on secondary school, considered the weak link in the French educational system. The article begins by questioning the conceptions, models, ideologies and possible conditions underlying the project of “sole secondary” school. As a project for openness and unification, this model, far from contributing to the lessening of social inequalities, has increased them by restricting access to the appropriation of knowledge and intellectual skills. Debate is centered on whether secondary education should be unified or diversified. An analysis is also made of the contradictions, polemics, and discouraging effects of various government strategies, such as the policies of Priority Zones of Education (aimed at the most disadvantaged groups), school autonomy, and the educational project.

Palabras clave: educación media, educación obligatoria, política educativa, democratización, marginación social, multiculturalismo, Francia.

Key words: secondary education, compulsory education, educational policy, democratization, social marginalization, multiculturalism, France.

Jean-Yves Rochex es profesor-investigador de la Universidad Paris VIII Saint Denis, 2 rue de la Liberté, 93526, Saint-Denis Cedex, Francia. CE: rochexjy@wanadoo.fr

Introducción

Casi la totalidad de los países europeos que, en las décadas posteriores a la segunda Guerra Mundial, habían puesto en marcha un sistema educativo de tipo *comprehensive* (*comprehensive school* en Inglaterra, secundaria única en Francia, por ejemplo) ahora están confrontados en un movimiento de reinterrogación, de cuestionamiento, de reacción sobre lo no pensado, las ilusiones, las contradicciones, las dificultades, incluso las aporías que han encontrado y suscitado con la ejecución de tal proyecto. El viraje de la crítica no alude solamente a las condiciones –sociales, políticas, institucionales y pedagógicas– de operación y de realización de este proyecto de escuela única, sino sobre el proyecto mismo, sobre las concepciones, los modelos y las ideologías que lo fundaron, considerados obsoletos por unos o que deben ser repensados nuevamente por otros.

Este artículo intentará hacer un balance sobre la situación francesa con respecto a esta cuestión, misma que, además, recientemente ha evolucionado de manera sensible: las críticas –provenientes estos últimos años de horizontes políticos diversos, conservadores pero igualmente social-demócratas– del modelo de escuela única, incluyendo la primaria y la secundaria –media básica– últimamente han estado seguidas de un cuestionamiento, por el gobierno liberal actual, de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y el retorno de la instauración de otras opciones de formación, disfrazadas al interior de la secundaria, y de la posibilidad para los más jóvenes con mayores problemas “*d’aller en apprentissage*”,¹ para aprender un oficio con un empleador desde los 15 años, incluso desde los 14; medidas argumentadas por sus promotores en nombre de la necesidad de considerar la diversidad de los alumnos, que debe dar lugar a una diversificación de los modos de escolarización (o de formación) que les son ofrecidos.

Del proyecto de “secundaria única” a su realización: debates y contradicciones

La gran mayoría de los discursos críticos sobre la puesta en marcha y el proyecto de la secundaria única en Francia tiende a presentarlo como uniforme, y a las políticas escolares de los años 1960-1970, como la realización del ideal de la escuela única preconizado a partir del término de la primera Guerra Mundial por los medios progresistas, ideal presentado como homogéneo y no contradictorio. Ahora bien, no hay nada más lejos de eso.

Por una parte, los debates y las oposiciones políticas fueron muy fuertes, entre las dos guerras y después de la segunda Guerra Mundial, en cuanto a la necesidad y a las modalidades de reforma del sistema educativo, de apertura y de unificación de la enseñanza secundaria, en tanto las clases privilegiadas temían que esta apertura redujera los privilegios de que gozaban sus hijos. Así, no menos de 10 proyectos de reforma fueron elaborados, pero no serían puestos en marcha, entre 1947 y la adopción, en 1959, de la reforma Berthoin, que prolonga la obligación escolar hasta los 16 años e inaugura el ciclo de reestructuraciones de la enseñanza secundaria y que terminaría en la secundaria única. Entre estos proyectos no puestos en práctica, el más célebre es, sin duda, el plan Langevin-Wallon, elaborado por una comisión presidida por el físico Paul Langevin y, después, por el psicólogo Henri Wallon, figuras importantes del Partido Comunista y de la izquierda progresista; este plan representó, durante mucho tiempo, una referencia fundamental, incluso mítica, para esta izquierda.

El régimen del general De Gaulle rompe con los vaivenes de la Cuarta República y pone en marcha una política voluntarista tendiente a unificar la enseñanza secundaria y a ampliar su matrícula. Son las reformas sucesivas que emprende las que realizarían, progresivamente, la “puesta” de los diferentes niveles de la enseñanza. Una arquitectura de estratos paralelos, independientes y durante largo tiempo impermeables (enseñanza primaria y primaria superior; enseñanza secundaria; enseñanza profesional) se sustituye, entonces, por una de niveles sucesivos: la secundaria viene después para prácticamente todos los alumnos de la escuela primaria lo que, en contraparte, modifica profundamente sus finalidades; a la secundaria le sigue ya sea el bachillerato y sus diferentes opciones de enseñanza general o tecnológica, sea la profesional corta, sea la entrada directa en aprendizaje o en el mercado de trabajo.

En un contexto económico y social muy distinto, marcado por el principio de las décadas de crisis, la reforma Haby, votada en 1975 y puesta en marcha a partir de 1977, cierra este proceso de unificación suprimiendo todas las opciones internas en la secundaria: no solamente todos los alumnos accederán desde entonces a la escuela “única”, sino que ahí deberán ser escolarizados, en las mismas clases y con los mismos programas y enseñanzas que les serán dadas por las mismas categorías de maestros. Los años 1980-1990 continuarán este proceso, haciendo desaparecer, progresivamente, toda posibilidad de orientación hacia una enseñanza o una forma-

ción profesional antes de la conclusión de cuatro años del currículum en la secundaria.² El conjunto escuela primaria-secundaria (respectivamente de cinco y cuatro años, precedidos de tres de preescolar, no obligatorio pero frecuentado por la casi totalidad de los pequeños) corresponde actualmente, en Francia, a la escolaridad obligatoria común para prácticamente todos los miembros de las nuevas generaciones.

En todo caso, los debates de los años posteriores a la guerra no aludían solamente a la necesaria unificación del sistema educativo a través de las estructuras, sino también a través de la cultura, de la elaboración de finalidades sociales y de contenidos nuevos. Estaban, a la vez, en debate las concepciones de la democratización del sistema educativo y de la cultura escolar capaces de permitir una real democratización. Así, para Henri Wallon, la intención de democratización, sus condiciones de posibilidad y de realización, debían reposar en dos principios y exigencias indisociables: principio y exigencia de justicia social, por una parte, principio y exigencia de cultura, por otra. Los primeros lo condujeron a demarcarse vigorosamente de la noción, que él juzgaba “individualista”, de igualdad de oportunidades, de “justa” selección de “talentos”, de las “aptitudes” y de méritos –sobre los que él recordaba que son, primeramente, construcciones sociales y escolares, y no características naturales individuales– para poner el acento sobre la elevación continua del nivel cultural de todos y sobre la necesidad para la escuela de no doblegarse y adaptarse estrechamente a las exigencias socioeconómicas, sino de anticipar sobre sus necesarias evoluciones y transformaciones:

Hay –escribe Wallon desde 1946– dos maneras de concebir la enseñanza democrática. Existe, en primer lugar, una manera individualista que parece haber predominado en el periodo de entre las dos guerras: es la de plantear que todo hombre, todo niño, cualquiera que sea su origen social, debe poder, si tiene méritos, llegar a las más altas situaciones, a las situaciones dirigentes [...]. Es, de hecho, una concepción que permanece individualista en el sentido en que, si las situaciones mejores están dadas a los más merecedores, no hay, sin embargo, una elevación sensible del nivel cultural para la masa del país (Wallon, 1946).

La concepción que defiende Wallon es totalmente otra. Se trata, según la formulación, de la que se hizo uso en los principios generales del Plan que porta su nombre, de democratizar la enseñanza “menos por una selección

que aleja del pueblo a los más dotados que por una elevación continua del nivel cultural del conjunto de la nación”.

En cuanto al principio y a la exigencia de cultura sobre los que debía fundarse tal concepción de la democratización, éstos tendrían que, según Wallon, conducir a retomar de nuevo las cuestiones de la cultura escolar, de sus formas y contenidos, tanto como sus modos de transmisión, en el objetivo de afirmar y de hacer realizable, en los hechos, el derecho de todos a una cultura común, a una cultura que une. Tal cultura no podría ser pensada y definida en términos de apoyo como conjunto limitado, circunscrito y que es considerado autosuficiente para la vida social y profesional, de saberes y de competencias estrechamente instrumentales y comportamentales, concepción que no termina de renacer en el debate sobre este problema. Debe, al contrario, tener una mirada y un efecto propedéuticos: su definición y su puesta en marcha deben tender a garantizar a todos los alumnos y, por consiguiente, a hacerles adquirir las condiciones de posibilidad (saberes, prácticas y disposiciones) de acceso a lo que no puede ser compartido por todos. En otros términos, no sólo debe tender e incluir lo que sería una base mínima común a las especializaciones posteriores sino, igualmente, lo que por sí mismo permite y favorece el intercambio, el diálogo y la circulación entre las diferentes formas de cultura y de incultura que representan estas especializaciones ulteriores.

La definición de la cultura común no podría tampoco, para Wallon, limitarse a reproducir o incluso a yuxtaponer las tradiciones de las diferentes culturas escolares de las enseñanzas primaria y secundaria, ni –todavía menos– a escoger entre una y otra. Para él se trata de inventar radicalmente y para ello, entre otros, de hacer un lugar determinante al lado de las humanidades, clásicas, literarias y científicas, a lo que el sociólogo Georges Friedmann y él mismo denominaban “las humanidades técnicas”, es decir, a la razón y a las actividades técnicas y fabricadoras. Así, escribe que, si “la tríada teórica-técnica-práctica parece bien tener aplicaciones en pedagogía”, esto no debe ser “como principio de diferenciación escolar entre los niños sino, al contrario, como una obligación de organizar para cada uno de ellos todas las formas posibles de su actividad” (Wallon, 1961), para ir al encuentro de “esta mutilación del hombre en *Homo sapiens* y *Homo faber* (que) ha pesado, por mucho tiempo, en la organización de nuestra enseñanza” (Wallon, 1945; sobre la obra de este autor, psicólogo pero también pensador de la democratización escolar, cf. Bautier y Rochex, 1999).

Tales principios eran ciertamente indisociables de una mirada de transformación social y de emancipación colectiva, intención que se fue debilitando progresivamente desde los años posteriores a la guerra hasta hoy día. Desde entonces, la puesta en marcha de la “secundaria única”, si efectivamente ha permitido la elevación general del nivel de formación de las nuevas generaciones, no ha hecho desaparecer las desigualdades sociales en materia de acceso al saber y a la formación y, esencialmente, ha servido a los intereses de las clases medias. Por un lado, la unificación de la secundaria se hizo, en gran medida, sobre el modelo de la antigua cultura secundaria, sin verdadera reflexión, a pesar de los trabajos de sociología crítica de los años 1960-1970,³ sobre la manera como las clases populares podían apropiársela, transformarla y hacer uso de ella en función de sus intereses, no de promoción individual, sino de emancipación colectiva.

Por otra parte, la democratización por la generalización del acceso a la secundaria y posteriormente, a partir de 1985, la apertura considerable del acceso al bachillerato, ha sido fuertemente contrariada por el mantenimiento, incluso el crecimiento de las tasas y de los procesos de selectividad internos, propios a estos dos segmentos del sistema educativo.

Así, en las décadas de 1960-1970, la secundaria permaneció igualmente selectiva, en tanto que si bien entraban más fácilmente los niños de origen popular, la selección se realizaba a través de las salidas (egresados) sin diploma ni calificación, y por la orientación precoz hacia la enseñanza profesional corta que, desde entonces, ha sido cada vez más considerada como modalidad de relegación para los alumnos con dificultades en la secundaria los cuales eran, mayoritariamente de medios populares. Las evoluciones estructurales y políticas condujeron a reducir, después a suprimir, esta posibilidad de orientación precoz antes del cuarto y último grados de la secundaria; este proceso se desplazó hacia delante, en la articulación entre la secundaria y las diferentes opciones de formación que le suceden.

La elevación del nivel de formación de las nuevas generaciones y la apertura del acceso a la educación media superior son hoy día perjudicadas por las orientaciones en las diferentes opciones de enseñanza general, tecnológica o profesional, cuya imagen y estatus social y escolar están muy jerarquizados y cuyo reclutamiento es, consecuentemente de más en más, socialmente diferenciado; algunas de estas opciones son consideradas como de relegación, mientras que otras como “la vía real” que da acceso a las

escuelas y a las formaciones post-secundarias más prestigiosas y las más socialmente selectivas (sobre este punto, cf. Rochex, 2006).

Así, las dos fases de progresión de las escolaridades (en la secundaria en los años 1960-1970 y, posteriormente, en la educación media superior, en 1985-1995) y de importante y rápida elevación del nivel de formación de las jóvenes generaciones se conjugaron con el mantenimiento, la renovación y la más grande opacidad de los procesos de diferenciación social, y con una degradación considerable ligada con el desarrollo, a partir de la mitad de los años setenta, del desempleo y de la precariedad, de las condiciones de inserción socioprofesional. La duda fue así lanzada sobre el sentido de la escuela, de lo que ahí se hace y de lo que ahí se aprende, y de lo que se puede esperar de ella, en el sentido de las movilizaciones personales y familiares que requiere. Pero si la elevación general de los niveles de formación nutre, incluso exacerba, las diferencias y las segregaciones, en contraparte, la experiencia y la amplitud de las desigualdades reales alimenta y acrecienta las aspiraciones y las reivindicaciones igualitarias: tal es la contradicción estructural mayor del sistema educativo francés que se manifiesta, sin duda, de la manera más escandalosa en y con respecto a la secundaria.

De las disparidades crecientes entre las secundarias y de las relaciones problemáticas entre recorrido escolar y adquisiciones de los alumnos

Queda que la reflexión sobre las desigualdades sociales y la democratización del acceso al saber no puede limitarse a la evaluación de las tasas de acceso de las diferentes categorías sociales a los diversos niveles de escolarización sin plantearse, igualmente, el problema de las condiciones de estudio y de aprendizaje y de la efectividad de las adquisiciones intelectuales de los alumnos. Desde este punto de vista, numerosos trabajos permitieron establecer que la relación entre el nivel de escolarización (eventualmente certificación) y el de las adquisiciones efectivamente realizadas cada vez es más problemático y es fuente de desigualdades crecientes entre establecimientos y entre grupos sociales.

Los diferentes datos estadísticos disponibles muestran, de manera convergente, que las dos últimas décadas conocieron un crecimiento muy sensible de las disparidades entre secundarias públicas, a punto que Danielle Trancart pudo escribir que “la imagen de una institución uniforme desaparece a partir de que se analiza la matrícula de los alumnos, los medios

de enseñanza y los recorridos escolares del sexto al tercer grado de secundaria”⁴ (Trancart, 1998), al término de una investigación respecto de la cual se tendría todo el interés de prolongarla a los liceos y a las escuelas primarias. El crecimiento de las distancias así constatadas se debe a los efectos acumulados de una segregación social creciente del espacio urbano, de la competencia y de la autonomía acrecentada de los establecimientos, de las estrategias “consumistas” de las familias, en particular de las de clase media, y de las medidas de flexibilidad de las obligaciones de la “carte scolaire”⁵ que buscan responderles introduciendo las lógicas del mercado en el corazón de la escolarización.

Este crecimiento está muy lejos de haber sido compensado, no sería sino en materia de medios, por una política de “discriminación positiva” como lo han mostrado –entre otros– varios reportes de la Inspección General. De ahí que si las desigualdades sociogeográficas, tomadas a nivel de las regiones o academias y de los departamentos,⁶ han sido particularmente reducidas a partir de dos o tres décadas, las que hay entre unidades territoriales más pequeñas (barrios o distritos urbanos) han aumentado sensiblemente y están “tanto más marcadas cuanto estamos más cerca de la realidad concreta de los establecimientos y de las situaciones locales” (Herin, 2001), realidad que es evidentemente histórica, social y escolarmente construida.

Así, hemos asistido a una pauperización muy importante y a una homogeneización social creciente del reclutamiento de las escuelas primarias y de las secundarias en la mayoría de los barrios urbanos populares, donde la concentración de alumnos de medios populares precarizados y poco familiarizados con los modos de funcionamiento y los requisitos del sistema educativo –pero también los modos de adaptación de los profesores y de los establecimientos a las características y a las dificultades, reales o supuestas de los alumnos– pueden conducir a aminorar las exigencias y el tiempo consagrado a los aprendizajes y a duplicar, así, las diferencias y las desigualdades de reclutamiento entre establecimientos por las distintas de exigencias, frecuentemente inconscientes aun por parte de quienes las ponen en marcha. Se ve aquí cómo el modelo de secundaria única institucionalmente prescrito esconde (cada vez menos a fin de cuentas) las condiciones y los modos de funcionamiento muy diversos, incluso incoherentes, que contribuyen, de manera más opaca ahora que antes, a la producción de las desigualdades sociales de acceso al saber.

Es tanto más el caso que los modos de gestión de la dificultad escolar se han preocupado mucho más, desde hace 15 años, de la gestión y el mejoramiento de los flujos (flujos de pase de grado a grado y de orientación) que de la efectividad de las adquisiciones intelectuales y de los aprendizajes en principio requeridos para acceder a los diferentes escalones del currículum. Diversos datos estadísticos testimonian esta realidad muy frecuentemente aminorada o mal conocida. Así se ha podido mostrar (Baktavatsalou y Pons, 1998) que la disminución tan importante de las tasas de reprobación en la escuela elemental no fue acompañada de una progresión de los resultados de los alumnos que salen de ahí para entrar a la secundaria: a diez años de intervalo, entre 1987 y 1997, la media y la dispersión de estos resultados –medidos con la ayuda de las mismas pruebas y mismos protocolos– permanecen equivalentes.

Con respecto a la secundaria, la comparación de las trayectorias de los alumnos que ingresaron a sexto grado [primero de la secundaria] en 1995 con aquellos que habían entrado en 1989 muestra que, si la tasa de acceso al cuarto grado sin reprobación aumenta en tres puntos de ese año al otro, este incremento se debe, *exclusivamente*, a que los alumnos con mayores dificultades al ingreso a la secundaria, entraron con dos años de retraso o más: ellos reprueban, por consiguiente, sensiblemente menos en la secundaria que sus compañeros que entraron con solamente un año de atraso (Poncet, 2000). Este proceso es, además, más acentuado en las secundarias que reciben a las poblaciones más dominadas y más precarias, en particular, en las situadas en la Zona de Educación Prioritaria⁷ y a la que concierne una proporción más importante de alumnos, que en las otras secundarias.

Evidentemente aquí no tratamos de argumentar en favor de la reprobación, hay numerosos estudios que han mostrado la ineficacia,⁸ ni de una orientación precoz a partir de los primeros grados de la secundaria –cuyo carácter socialmente selectivo no tiene caso demostrar– sino de insistir sobre el hecho de que no es suficiente preocuparse del recorrido de los alumnos de un nivel al otro del currículum, para hacer alejar las desigualdades en materia de apropiación de saberes y de técnicas intelectuales.

De manera general, si las medidas de reducción de la reprobación y las políticas de orientación y de gestión de los flujos que obligan a las secundarias a retener hasta el final de su currículum a buen número de alumnos con dificultad –que en una época anterior muy probablemente habrían

sido orientados desde el segundo año de la secundaria— participan de una menor selección aparente están muy lejos de ir a la par con un real mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y de las adquisiciones escolares e intelectuales de los estudiantes. No solamente se trata, cada vez más, de un proceso y una política que expulsa “desde arriba” a los alumnos más desfavorecidos sino que, igualmente, tiene como efecto acentuar, a la vez, las diferenciaciones en materia de normas de exigencia entre grupos y establecimientos y la opacidad de estas diferenciaciones para los alumnos y sus familias, las menos involucradas con el universo escolar y sus modos de funcionamiento y de selección implícitos. Al final, contribuye a un crecimiento de las desigualdades sociales de acceso al saber y a la formación, pero también del resentimiento y del “mal-estar” de alumnos que hacen duradera la experiencia no sólo del fracaso escolar y del ataque a la imagen de sí que resulta frecuentemente, sino también de la incoherencia de una institución sometida a las conminaciones políticas, cada vez más contradictorias, resentimiento y mal vivir que contribuyen, en contraparte, al crecimiento de los fenómenos de violencia en el medio escolar.

La “crisis de la secundaria:”

crítica de los elementos de un diagnóstico convenido

Las evoluciones que se ha intentado resumir anteriormente han conducido a que la secundaria sea el segmento del sistema educativo francés donde las contradicciones sociales e institucionales sean las más vivas y aparentes, lo que no significa, sin embargo, que se construyan en la secundaria, que se originen en ella ni que se limiten ahí. Dado que la secundaria “única” lo es, de hecho, cada vez menos; dado que no se ha sabido elaborar ahí la contradicción entre enseñanza para todos y preparación de especializaciones ulteriores, entre apertura y selección, entre cultura común y diferenciación y jerarquización de caminos y de currícula; dado que las poblaciones más afectadas por la segregación social y escolar impactan, en primer lugar, a los barrios urbano-populares y sus secundarias cada vez están más conducidas a devolver la violencia y la dominación sociales de las cuales ellas mismas son víctimas de violencia escolar o urbana; por todo ello, se ha hecho frecuente en el discurso social, político y mediático, hablar de la “crisis de la secundaria” como una evidencia, una obviedad, que dispensaría someter a examen y a discusión los elementos de diagnóstico y las pistas

de reflexión y/o de proposición más frecuentemente avanzadas concernientes a esta “crisis”.

Los elementos de diagnóstico y de reflexión son los siguientes:

- 1) La secundaria sería “el eslabón débil” del sistema educativo francés, incluso su “zona de todos los peligros”, privilegio que debería al divorcio entre su herencia histórica de “pequeño liceo” y su apertura progresiva a la casi totalidad de grado según la edad (la entrada al sexto grado, lo apuntamos antes, generalizada en la mitad de la década de los setenta, el seguimiento del currículo completo del sexto al tercer grados, generalizándose en la segunda mitad de los noventa).
- 2) La dificultades de la secundaria –y de los que ahí estudian o quienes ahí ejercen su oficio– e incluso para algunos el fracaso del proyecto de secundaria única, se deberían principalmente a: por una parte, la heterogeneidad de su reclutamiento, la presencia y el sostenimiento de los alumnos más débiles en su interior y, por otra, al desfase de su cultura y de sus modos de funcionamiento con las esperas y prácticas culturales de las nuevas generaciones, a su dificultad o su imposibilidad de adaptación, de consideración de la diversidad de los alumnos, de sus experiencias y aptitudes, de sus gustos e intereses, de sus talentos e, incluso, de sus formas de inteligencia.
- 3) El debate sobre la necesidad y los medios para salir de la crisis afrontaría dos tesis opuestas, que se podrían resumir así: algunos proponen buscar soluciones adaptadas, incluso fuera de la secundaria, para los alumnos cuyo comportamiento y cuyos resultados escolares estorban al funcionamiento de los establecimientos. Otros desean cambiar la secundaria más que buscar expulsar a aquellos que los primeros consideran como perturbadores. Este cambio necesita saber conjugar unidad y diversidad en el seno mismo de la secundaria para todos; es decir, saber diferenciar los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje para mejor adaptarlos a la diversidad de “talentos”, de aptitudes, de intereses, de aspiraciones y méritos que caracterizarían, ahora más que ayer, a los alumnos.
- 4) Todos estos elementos hacen necesario reformar a la secundaria y para eso definir –al término de un debate democrático– su vocación propia, entre secundaria uniforme y secundaria a la carta, entre prolongación de la escuela primaria y antesala del bachillerato, y de repensar

su funcionamiento “poniendo al alumno al centro”, según la fórmula programática de las corrientes “innovadoras”, retomada en los documentos de acompañamiento de la *Ley de Orientación*, promulgada en 1989 por el ministerio socialista.

Estos elementos son los que quisiera someter a examen y a discusión, a partir de varias advertencias y constataciones y planteando como hipótesis que no es eficaz ni pertinente tratar la problemática de la secundaria aisladamente, y menos se trata de repensarla y de reformarla y de definir o redefinir su vocación propia, sino de repensar partiendo, por supuesto, de sus dificultades y considerando el conjunto de la escolaridad obligatoria; es decir, de la que debería ser común a todos y donde es necesario reflexionar, a la vez, para ella misma y en sus relaciones con lo que la precede y procede.

Para comenzar, me parece necesario pensar la secundaria menos como “el eslabón débil” (expresión que dejaría suponer que existen menos débiles) que como síntoma revelador o precipitado del estado del sistema educativo francés y de las dificultades y contradicciones que le preocupan. Primero conviene recordar que el estado de este sistema está lejos de ser tan catastrófico como ciertos discursos, profanos o sabios, quieren plantearlo o que estamos conducidos a pensarlo cuando se razona a partir de los lugares de mayor dificultad.

Recordemos aquí que las comparaciones internacionales muestran que “la secundaria francesa es a la vez una de las que obtiene mejores resultados y una de las menos injustas”, que “no solamente el nivel de los alumnos se mantiene, sino que soporta bien las comparaciones con los países vecinos” (Dubet y Duru-Bellat, 2000). Esta constatación puede ser extendida al conjunto del sistema educativo y conduce a pensar, al encuentro de todos los discursos catastróficos, que la sociedad francesa es menos mala en cuanto al estado de su escuela que en cuanto al estado de esta sociedad. La secundaria no ha fracasado, lejos de eso y su fragilidad, sus contradicciones aluden menos a sus resultados de conjunto que a su dispersión y su carácter tan desigual.

Respecto de las contradicciones y desigualdades es necesario recordar que no sabríamos limitar el diagnóstico a la secundaria o a la enseñanza secundaria. Todos los datos muestran y todos los informes recuerdan que la heterogeneidad y la desigualdad están ya muy presentes incluso antes de

la entrada a este nivel y que existe un parte importante (entre 15 y 20% según los criterios utilizados) de alumnos que inician esta escolaridad sin disponer de las competencias dichas “de base” en francés (particularmente en lectura y escritura) y en matemáticas. De manera relativamente estable de un año al otro, las evaluaciones nacionales realizadas por los servicios de evaluación del Ministerio muestran que tanto a la entrada al CE 2 (tercer grado de la enseñanza primaria) como al inicio del sexto (primero de la secundaria), la distancia de resultados entre ese 10% de los alumnos de menor desempeño (en su mayoría los niños de medios populares) y ese otro 10% de los que tienen mejor desempeño, es de 1 a 3.

Numerosos estudios muestran que el devenir de los alumnos en la enseñanza secundaria es muy dependiente de la manera como se desarrolló su escolaridad primaria. Recordar esta realidad no pretende, evidentemente, cargar a la escuela primaria de una responsabilidad de la cual se quisiera descargar a la secundaria, sino decir que si ésta no logra reducir tal desigualdad y hacer frente a esta heterogeneidad –aun cuando todo conduce a pensar que contribuye a aumentarlas y que sus efectos devengan cada vez más perjudiciales y dolorosos a medida que se avanza en el currículo– la secundaria no las crea, o no las crea todas, y que la constatación y la reflexión deben aludir menos a cada segmento aislado y tratado en sí mismo, que al conjunto primaria-secundaria, que se ha convertido en el currículo común para la gran mayoría de cada grupo de edad.

¿Padece la secundaria por permanecer poco o muy regulada por el modelo y el ideal del “pequeño liceo” o por la nostalgia que tendrían sus profesores (que, por otra parte, son cada vez menos numerosos en haberlo conocido, aun como alumnos), modelo históricamente concebido para la élite y que no sabría desde entonces convenir para el conjunto de la población que tiene ahora acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria? La pregunta merece ser planteada y estudiada seriamente y no se pueden dejar fuera de la reflexión las condiciones que han presidido el nacimiento de la secundaria única y que han conducido a que la unificación de los modos de escolarización se haya hecho esencialmente sobre el modelo de la enseñanza secundaria, considerando poco la exigencia de refundación de la cultura escolar portada, entre otros, por Wallon. Pero, ¿estamos todavía allá? ¿Podemos afirmar aún, como lo hacen ciertos analistas, que “no solamente la secundaria está totalmente orientada hacia el bachillerato sino, más aún, hacia el solo bachillerato de excelencia” (Dubet y Duru-Bellatg,

2000), incluso que sus programas, “excesivamente ambiciosos [...] son aún elaborados por ‘el aval’, por el ideal de un éxito escolar ejemplar, el que comanda, al final, la lógica de los concursos de reclutamiento de los docentes”,⁹ “como si cada alumno fuera idealmente un ‘*agrégatif*’”¹⁰ en potencia” (Dubet y Duru-Bellatg, 2000)?

Aun ahí, si la pregunta de los programas y de sus exigencias merece evidentemente un examen, legítimamente se puede considerar que tales afirmaciones son demasiado generales, excesivas para ser verdaderas... o para ser falsas, y que sólo pueden constituir un obstáculo a las investigaciones y a las reflexiones necesarias sobre las evoluciones de los programas y de los modos de trabajo que han marcado la secundaria estas últimas décadas y que, sin duda, claramente son más contradictorias que eso. ¿Más allá de la necesidad de un estudio y de un inventario serio de estas evoluciones y de sus relaciones problemáticas con las características, reales o supuestas, de los alumnos, inventario que queda por hacerse en una gran parte, lo que domina, como lo dicen, por otra parte, Dubet y Duru-Bellat, de manera un poco contradictoria con sus declaraciones precedentemente citadas, es el sentimiento de una evolución “poco controlada, poco estructurada por una visión clara y colectivamente debatida de lo que debe ser la cultura enseñada en la secundaria” (2000).

A falta de opciones políticas determinadas, claras y legibles, es una lógica enredada y multiforme de arreglos diversos la que predomina, conduciendo aquí a un crecimiento, no siempre explícito ni dominado, de las exigencias y del trabajo intelectual solicitado a los alumnos, cuando conducen, por otra parte, a la disminución de su importancia en los hechos. Estas evoluciones están muy lejos, por otra parte, de ser directamente legibles con sólo el examen de los programas. Su conocimiento y el análisis de sus efectos sociales exigirían un trabajo de búsqueda y una dinámica de reflexión colectiva mucho más importantes de lo que son en la actualidad y que no sabrían satisfacerse ni de los modos institucionales de recolección o de sistematización de la información.

En fin, y con respecto siempre al diagnóstico efectuado sobre la “crisis de la secundaria”, nos parece necesario preguntarnos si esta “crisis” depende, en primer lugar, de la supuesta uniformidad de la secundaria única (de la que antes se dijo cuánto esto era enormemente ilusorio), de su dificultad o de su incapacidad de hacerse cargo, de reconocer la diversidad de los alumnos, de sus talentos, de sus gustos, sus intereses o aspiraciones, de su

“formas de inteligencia” o, si más bien, depende de su dificultad para resolver la cuestión de las desigualdades sociales y sexuales en y fuera de la escuela y de sus procesos de producción. Me adhiero más a la segunda interpretación, lo que no debe, por ello, conducir a disminuir la importancia de la cuestión de la relación más o menos problemática de los alumnos con los contenidos de la cultura escolar, con las situaciones y con las actividades de aprendizaje que se les propone, sino incitarnos a trabajar la relación entre cada uno de estos dos registros cuando se reflexiona en la diversidad de los alumnos, en la diversificación de los recorridos y de los modos de aprendizaje y de sus efectos.

Regresaremos, pero es conveniente alertar aquí sobre el riesgo, frecuentemente constatado en numerosos análisis y proposiciones, de pasar del registro de las desigualdades al de la diversidad y de las diferencias, y olvidar que éstas, lejos de competir a la naturaleza de los alumnos, son socialmente construidas y no incumben al solo registro psicológico o individual, tanto que este deslizamiento generalmente es solidario de proposiciones sobre las que poco cuestionamos los presupuestos, ni los efectos sociales, y que son muy frecuentemente subyacentes de una concepción individualista del alumno abstracto que parece inevitablemente el niño de clase media.¹¹

¿Diversificar con riesgo de la naturalización de las desigualdades o democratizar?

Hemos intentado mostrar que el enfoque gestor de la democratización por la sola gestión de los flujos (de tránsito y de orientación) ha rodeado las cuestiones políticas centrales de la cultura escolar y de la democratización del acceso a los saberes y las técnicas intelectuales, acrecentando, particularmente en las secundarias que inscriben alumnos de los medios más populares, el hiato entre acceso a los diferentes niveles del currículo y apropiación efectiva de los saberes en principio requeridos para este acceso. El soslayamiento de estas cuestiones ya no se manifiesta en lo que concierne a las políticas de gestión de los flujos, sino en aquellas que han conducido al crecimiento de la autonomía de los establecimientos ligado con la política llamada de “territorialización” de las políticas educativas y con la promoción del proyecto de establecimiento considerado como pieza maestra del esfuerzo colectivo de adaptación a la diversidad de los alumnos, los servicios académicos debiendo “guardarse de todo control a

priori de la pertinencia y de la oportunidad de estos proyectos, que ejercen un control de legalidad con respecto a los objetivos nacionales”, según los términos de la circular de diciembre de 1988.

Estas políticas (autonomía y proyectos de establecimiento) han sido, en efecto, el modo dominante de gestión de la masificación de la enseñanza secundaria (secundaria, después bachillerato) que pusieron en marcha, con muy pocas variantes, los diferentes ministerios que se han sucedido en Francia desde hace unos veinte años. De un ministerio al otro, estas orientaciones y evoluciones nos son presentadas como debiendo permitir conjugar ventajas en eficacia y en equidad. Es necesario constatar que los elementos del informe y de comparación de los que disponemos están muy lejos de corroborar tales presupuestos y tal orientación.

Por una parte, los trabajos existentes conducen a pensar que Francia no es la excepción en las comparaciones nacionales que muestran que “los sistemas educativos donde los establecimientos son más autónomos no tienen mejores puntajes medios y que los alumnos presentan resultados más desiguales” (Meuret, Broccolichi y Duru-Bellat, 2001). Las conclusiones de Duru-Bellat (2000) aparecen incluso sensiblemente más pesimistas:

De hecho, la escuela acentúa tanto más la segregación social como la autonomía de los establecimientos les expone cada vez más a las presiones de lo local. El utilitarismo creciente y las estrategias de posicionamiento de las familias engendran una carrera hacia delante, que tiende a desembocar en la constitución de *ghetos* escolares y conlleva un riesgo real de estallido del sistema. A este respecto, la cuestión de la oportunidad de la puesta en marcha de la evaluación de los efectos (en términos de eficacia y de equidad) de las políticas locales es crucial [...] La autonomía de lo local, cualquiera que sea la valorización intrínseca de la cual es objeto puede, en ausencia de regulación política, devenir un vector para nuevas diferenciaciones sociales [...]. Una cosa es segura, la competencia no llena la función de estimulación positiva entre establecimientos que ella estuvo obligada a realizar.

Una cosa no menos segura es que el Ministerio casi no se preocupó por evaluar los efectos sociales de su política, ni aun de enmarcarla ni de pilotearla, de suerte que los cambios de los modos de regulación se tradujeron, en muy buena parte, en lógicas y procesos de desregulación del sistema educativo, de políticas escolares y de normas de exigencia, de los cuales son

particularmente víctimas los establecimientos, los alumnos y las familias de los medios urbanos populares más precarios.¹²

En cuanto a la relación entre proyecto de escuela o de establecimiento, movilización y trabajo colectivos y ganancia de eficacia y de equidad, aparece extremadamente problemática, según la IGAEN¹³ que, en su informe de 1999, escribía que “más allá del mal funcionamiento o de una fuerte tendencia a decaer, en adelante hay que hablar, en ciertos casos, de extinción pura y llana de la política del proyecto”. En estos últimos años, de forma recurrente, los informes de las Inspecciones Generales deploran que el proyecto sea frecuentemente la obra de un pequeño grupo, incluso del equipo directivo, que concierna antes que nada a la periferia de los aprendizajes y se detenga en la puerta de los salones de clase, que se limite en la mayoría de los casos a una yuxtaposición de acciones parciales y oportunistas, y que sea, antes que nada, percibido como un medio para obtener algunos recursos suplementarios, el financiamiento y la “*labellisation*” de iniciativas cuya relación con los objetivos nacionales y con una perspectiva de reducción de las desigualdades es más proclamada que comprobada, críticas que se incorporan a las que algunos investigadores habían formulado anteriormente con respecto, por ejemplo, a la política ZEP¹⁴ y a su puesta en marcha (cf. Glasman, 1992; Bouveau y Rochex, 1995; Kherroubi y Rochex, 2002 y 2004).

Pero ahí, la retórica del proyecto y el llamado a las iniciativas de los actores todavía no han dado lugar a prácticamente ningún esfuerzo serio y durable de medición de los efectos sociales de las acciones así elaboradas y puestas en marcha localmente, ni en términos de eficacia ni, sobre todo, de lucha contra las desigualdades sociales y sexuales. La temática de la democratización ha sido sustituida por la modernización y la innovación en las orientaciones ministeriales.

A esta sustitución progresiva corresponde, por otra parte, una desociologización o despolitización del pensamiento pedagógico que se encuentra en la base de los diferentes discursos y de los diferentes intentos que preconizan o ponen en marcha una diversificación de las trayectorias, de los contenidos y de los modos de aprendizaje que deberían adaptarse a la diversidad de los alumnos, de sus intereses, aptitudes y aspiraciones, presentadas como más graves hoy que ayer. Diferentes trabajos sobre la elaboración y la puesta en marcha de los proyectos de establecimiento o sobre la política de las Zonas Prioritarias de Educación han evidenciado que, en efecto,

una relativa ceguera sociológica caracteriza frecuentemente tanto las reflexiones, los proyectos y las acciones desarrollados como, más generalmente, una cierta ideología pedagógica modernista, ceguera que conduce a quienes prescriben y a quienes enseñan a considerar una definición abstracta de los deseos, de las esperas, de las elecciones, de los proyectos o, incluso, de los ritmos de los jóvenes (o de sus familias), analizando muy poco lo que les da forma y contenido en los diferentes medios sociales y constelaciones familiares, y a orientarse, así, hacia una concepción abstracta de los alumnos que lleva directamente a pensar que lo que es bueno para todos es lo que corresponde a las formas de hacer y de actuar de las clases medias y de sus hijos.

¿Si debe haber diversificación, en función de qué y bajo qué modalidades pensarla y ponerla en marcha? Sin duda, para ello conviene considerar menos las apariencias externas o las formas consumadas de las diferencias y de las desigualdades a las cuales son confrontados los agentes del sistema educativo (apariencias y formas que son, por otra parte, en gran medida, producciones escolares), que los procesos constitutivos de estas fuertes diferencias y desigualdades en las relaciones de los alumnos con la escolaridad, con el o los saberes, y en sus disposiciones con respecto al aprendizaje y al estudio.

Si se trata, en efecto, de interrogar y de redefinir los contenidos y los modos de transmisión de la cultura escolar para emanciparlos lo más posible de su herencia elitista y dogmática, conviene vigilar que eso no conduzca a una fragmentación social acrecentada de la cultura escolar, privilegiando algunos contenidos, algunos campos disciplinarios o interdisciplinarios, o algunos modos de hacer y de pensar y ciertos tipos de trabajo intelectual para unos, y algunos otros para los otros, en nombre de la consideración de las características de los alumnos que numerosos discursos sobre la diversificación han intentado naturalizar sin interrogar ni su carácter socialmente construido ni su distribución desigual en los diferentes medios sociales.

Una vía más prometedora, pero también más difícil parece ser la de reflexionar, por una parte, en términos de diversificación de los modos de actividad, tendientes a delimitar lo que los modos de funcionamiento de la institución escolar, sea que se presentan como “innovadores” o como “tradicionales”, tienen de implícito o de invisible (Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1975) para muchos alumnos; por la otra parte, la de reflexionar en términos de la refundación de una cultura común para todos, que no

recluya más la marginalidad, la indignidad, facetas enteras de la experiencia y del saber humanos, y no permita más el éxito o la excelencia escolares en ciertos ámbitos, incluso en los más valorizados por y en la escuela, los cuales se acompañan de una relación construida de ignorancia y de desprecio para los otros ámbitos y los otros órdenes de razón.

En otros términos, se trataría de pensar y de poner en marcha una política (refundación de la cultura escolar y de sus modos de transmisión) que tienda menos a la promoción individual de los mejores alumnos, en un sistema educativo cuya herencia elitista y dogmática podría, en lo esencial, permanecer inalterada, que a la emancipación colectiva. Las evoluciones y los avatares de la “secundaria única” desde los años sesenta han mostrado no solamente que las concepciones y las ideologías individualizantes habían servido antes que nada a los intereses de las clases medias, sino que también éstas son, hoy día, en un contexto de competencia exacerbada, menos demandantes del progreso para todos que del reconocimiento, a través de la institución escolar, de sus derechos de usuarios para maximizar las posibilidades del éxito individual de sus hijos. Esto muestra cuánto las perspectivas de transformación democrática de la institución escolar, si no se limitan a eso, no podrían ser disociadas de las perspectivas de transformación social y de la posibilidad, para las clases populares, de hacer oír su punto de vista y sus intereses particulares, dentro y fuera de la escuela.

Notas

¹ N.T. “*Aller en apprentissage*” significa una modalidad de formación del sistema escolar, donde los estudiantes se incorporan a programas relacionados con la preparación para el trabajo con fines de aprendizaje.

² Hasta allí, los alumnos de 14 o 15 años podían abandonar la secundaria para seguir una enseñanza profesional o una formación con un empleador a partir del segundo año del currículum. Este tipo de orientación concernía masivamente a los alumnos en dificultades o en fracaso escolar, los cuales pertenecían mayoritariamente a las clases populares. Más padecida que realmente elegida, esta orientación era, para la secundaria, un medio de tratar y de gestionar –sin resolver– la cuestión del fracaso escolar de los niños de medios populares. Es hacia este tipo de

situación que tiende a regresar la reciente ley, votada en marzo de 2006, que instaura la posibilidad para un joven de abandonar la secundaria para seguir una formación en aprendizaje con un empleador desde la edad de 15 años y de prepararse en las estructuras específicas en el seno de la secundaria a partir de los 14 años.

³ Conviene aquí notar que los trabajos de sociología crítica del currículo y de los contenidos de la enseñanza fueron (a excepción notable de las investigaciones conducidas o dirigidas por Viviane Isambert-Jamati y de su equipo) mucho menos importantes en Francia que en los países anglosajones. La sociología de la educación francesa fue y permanece relativamente reticente al estudio de la función, de los contenidos y de las actividades específicas de trans-

misión y de apropiación de los saberes, como si la postura de la “sospecha” y las intenciones de “develamiento” adoptadas y puestas en práctica en sus investigaciones, por la mayoría de los sociólogos, no pudiera más que conducirlos a considerar y tratar esta función de elaboración y de transmisión de los contenidos de enseñanza como si sólo fuesen ilusión, mistificación, señuelo, detrás de los cuales se ocultan las “verdaderas funciones” (reproducción social, alineación, domesticación...) de la institución escolar, respecto de las que la sociología tendría por objeto investigar y poner al día, los modos operatorios (Cf. sobre esta cuestión, Bernstein, 1992; Lahire, 1999; Rochex, 1993, 2001).

⁴ N.T. En Francia, la educación primaria se encuentra conformada por cinco grados: preparatorio, elemental 1, elemental 2, medio 1 y medio 2. La secundaria se identifica como primer ciclo y se compone de cuatro grados escolares que van del sexto al tercero. El liceo, que se reconoce como segundo ciclo, se integra por tres grados: segundo, primero y terminal.

⁵ N.T. La *carte scolaire* en Francia designa, por un lado, la distribución geográfica de las plazas de profesores de la escuela primaria y secundaria pero, sobre todo, la distribución de alumnos por escuela y por sector. Esto significa que cada uno debe inscribirse obligatoriamente en la escuela que le es asignada, de acuerdo con el domicilio que su familia registró.

⁶ N.T. Francia se encuentra organizada en regiones que se definen como unidades territoriales de carácter administrativo, cuya función es contribuir al desarrollo económico y social. Las regiones están dotadas de atribuciones en

materia de formación profesional, educación pública, aprendizaje y educación especial, entre otras. Los departamentos corresponden a divisiones administrativas bajo la autoridad de un prefecto y son administrados por un consejo general. Las academias representan, a nivel administrativo, el ámbito al que se bajan las políticas educativas definidas por el gobierno. Posibilitan la acción de acuerdo con el contexto local y en colaboración con las unidades territoriales: las comunas para la enseñanza primaria, los departamentos para los colegios y las regiones para los liceos.

⁷ La política de Zona de Educación Prioritaria es el primer ejemplo francés, y el más importante, de política educativa de discriminación positiva. Para una presentación de esta política y de sus evoluciones y de las investigaciones que ha inspirado, ver Kherroubi y Rochex, 2002 y 2004.

⁸ Sobre esta problemática, ver Crahay, 2004.

⁹ Shynthese de l'audit sur les collèges, Ministère de l'Education Nationale, juillet 1998, p. 3.

¹⁰ Un “*agrégatif*” es un estudiante que prepara el concurso de la *Agrégation*, concurso de reclutamiento de los profesores de la enseñanza secundaria, el más antiguo y considerado como el más prestigioso.

¹¹ He desarrollado esta interrogación concerniente a la temática del proyecto, en Rochex, 1992.

¹² Cf. Sobre este punto, Van Zanten, 2001.

¹³ IGAEN: Inspección General de la Administración de la Educación Nacional, una de las dos inspecciones generales del Ministerio de Educación Nacional

¹⁴ Zonas Prioritarias de Educación.

Referencias bibliográficas

- Baktavatsalou, R. y Pons, C. (1998). “Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM 2 à dix ans d'intervalle (1987-1997)”, *Note d'Information*, núm. 98-39, París: MEN-DPD.
- Bautier, É. y Rochex, J. Y. (1999). *Henri Wallon. L'enfant et ses milieux*, París: Hachette-Education, coll. Portraits d'éducateurs.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies: visibles et invisibles*, París: CERI-OCDE.
- Bernstein, B. (1992). “La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique”, *Critique sociale*, núm. 3-4, pp. 20-58.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Éd. de Minuit.
- Bouveau, P. y Rochex, J. Y. (1995). *Les ZEP, entre école et société*, París: CNDP-Hachette Éducation,
- Crahay, M. (2004). "Peut-on conclure à propos des effets du redoublement?", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 148, pp. 11-23.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, París: Éd. du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (1999). "Stratégies des familles et stratégies des établissements dans la genèse des inégalités scolaires de carrières scolaires", *Administration et Éducation*, núm. 81, pp. 45-59.
- Glasman, D. et al. (1992). *L'école réinventée? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, París: L'Harmattan.
- Hérin, R. (2001). "Pour une approche territoriale des inégalités scolaires", en H. Peyronie y A. Vergnioux (eds.), *Le sens de l'école et la démocratie*, Berna: Peter Lang, pp. 19-42.
- Kherroubi, M. y Rochex, J. Y. (2002). Note de synthèse "La recherche en éducation et les ZEP en France", 1^{re} partie "Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 140, pp. 103-132.
- Kherroubi, M. y Rochex, J. Y. (2004). Note de synthèse "La recherche en éducation et les ZEP en France", 2^{me} partie "Apprentissages et exercice professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations", *Revue française de pédagogie*, núm. 147, pp. 115-190
- Lahire, B. (1999). "La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs", *Éducation et Sociétés*, núm. 4, pp. 15-28.
- Meuret, D.; Broccolichi, S. y Duru-Bellat, M. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets*, *Les Cahiers de l'IREDU*, núm. 62.
- Poncet, P. (2000). "Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995", *Note d'Information*, núm. 00-54, París: MEN-DPD.
- Rochex, J.Y. (1992) "Interrogations sur 'le projet': la question du sens", *Migrants-Formation*, núm. 89, pp. 102-118.
- Rochex, J.Y. (1993). "Normes et normativité en sociologie de l'éducation", *Futur Antérieur*, núm. 19-20, pp. 195-206.
- Rochex, J.Y. (2001). "Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche", *Revue suisse des sciences de l'éducation*, núm. 23-2, pp. 339-356.
- Rochex, J.Y. (2006). "Le lycée de masse: entre démocratisation et ségrégation", en J. Beillerot y N. Mosconi (eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, París: Dunod, pp. 229-241.
- Synthèse de l'audit sur les collèges*, juillet 1998, París: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Trancart, D. (1998). "L'évolution des disparités entre collèges publics", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 124, pp. 43-53.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*, París: PUF.

- Wallon, H. (1945). "La réforme de l'université", *Enseignement et culture*, repris dans *Enfance*, numéro spécial *Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie*, 7^{ème} édition, 1985.
- Wallon, H. (1946). "L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement", *Pour l'ère nouvelle*, núm. 1, repris dans *Enfance*, numéro spécial *Henri Wallon. Psychologie et éducation de l'enfance. Buts et méthodes de la psychologie*, 7^{ème} édition, 1985.
- Wallon, H. (1961). "Éducation et psychologie" repris en H. Wallon, *Psychologie et dialectique. Écrits de 1926 à 1961*, textes réunis et présentés par É. Jalley et L. Maury, Paris: Messidor-Éditions sociales [1990].

Artículo recibido: 13 de abril de 2006

Dictamen: 5 de octubre de 2006

Aceptado: 5 de octubre de 2006

Traducción: Patricia Ducoing

Revisión: Bertha Fortoul