

¿CÓMO LAS POSTURAS IDEOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y AXIOLÓGICAS CONTRIBUYEN A ORIENTAR LA EDUCACIÓN EN FRANCIA Y EN LOS ESTADOS UNIDOS?

*How do the ideological, epistemological and axiological positions
contribute to guiding education in France and United States?*

YVES LENOIR*

Resumen

El objetivo del artículo es resaltar, basándose en una perspectiva sociohistórica, la existencia de distintas lógicas en la concepción de modalidades de actualización de los sistemas de formación docente en Francia y en los Estados Unidos. Estas lógicas –una basada en la búsqueda del significado y el saber disciplinario, la otra en la búsqueda de funcionalidad y el saber hacer– provienen de dos tradiciones de aplicación del sistema. Sin embargo, a pesar de que estas dos tradiciones tienen un objetivo común –es decir, la emancipación de los seres humanos, objetivo directamente ligado a la función del sistema escolar en un Estado-nación moderno– resultan, en el plano histórico, de dinámicas ideológico-sociales distintas. En el contexto actual de globalización, caracterizado entre otros por una ideología neoliberal hegemónica, la lógica estadounidense, reorganizada de forma sustancial desde los años 1970, difunde elementos que caracterizan un modelo economicista de educación escolar.

Abstract

This article emphasizes the existence of different logics when conceiving modalities to update teacher training systems in France and in the United States, from a socio-historical perspective. These logics derive from two system implementation traditions. One is based on the search of meaning and disciplinary knowledge, the other, on the search of practicality and know-how. Though these two traditions have a common aim; i.e., the emancipation of human beings which is directly related to the school system function in a modern nation-state, they are however, historically speaking, the result of different ideological and social dynamics. In the current globalization context defined, among others, by a hegemonic neo conservative ideology, the United States logic, radically modified since the 1970's, spreads typical elements of an economy oriented school education model.

* Doctor en sociología. Profesor Titular de la Cátedra de Investigación de Canadá en Intervención Educativa. Presidente de la Association Mondiale des Sciences de l'Éducation/Asociación Mundial de Ciencias de la Educación/World Association for Educational Research (AMSE-AMCE-WAER).

Introducción

Ante los grandes cambios que marcan hoy en día las sociedades occidentales, sus sistemas de enseñanza han sido objeto, en estos últimos años, de reformas importantes. Esas reformas tienen como principal razón de ser el modificar de manera sustancial tanto los métodos de formación en una perspectiva de profesionalización como los currículos de enseñanza, con la esperanza de que generarán prácticas totalmente renovadas por parte de los docentes, prácticas que deberían fomentar aprendizajes más conformes con las expectativas y necesidades sociales. Numerosos organismos –entre otros la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Oficina Internacional de Educación (OIE), y más de 30 reportes estadounidenses– se han unido al coro de reivindicaciones que tiende a la transformación de los contenidos y de los métodos de enseñanza.

Es así que de Chile a Canadá y de la Bélgica francófona a Túnez, las reformas emprendidas recurrieron a los mismos fundamentos epistemológicos, cognitivos, psico y sociológicos para sostenerlas; entre otros, la perspectiva (socio)constructivista se centra en el alumno como sujeto en situación de aprendizaje, perspectivas transversales e interdisciplinarias y el realce cultural. La actualización de esos fundamentos dentro de los currículos se da con el propósito de asegurar la profesionalización del cuerpo docente y centrarse en el desarrollo de las competencias profesionales, realzar las exigencias de la formación y mejorar la calidad de la intervención educativa. Por último, los currículos mismos son reorganizados a fondo para poner en práctica un enfoque por programa, que consiste en el reagrupamiento de disciplinas escolares en dominios de aprendizaje, un enfoque por competencia, competencias transversales, dominios de experiencia de vida para afianzar los procesos de aprendizaje acercándoles a la realidad cotidiana, una estructuración en ciclos de aprendizaje, una concepción de actividades de enseñanza-aprendizaje basada en la instauración de comunidades de aprendizaje, etc.

En base a lo anterior, podríamos pensar que un mismo modelo está a punto de aplicarse de manera general. Sin embargo, viéndolo de más cerca, se pueden observar varias diferencias que comprueban la existencia de lógicas distintas respecto a la concepción de los procesos educativos escolares, es decir, de singulares aplicaciones de un modelo general. Más allá de una fuerte tendencia a la estandarización actual de los sistemas educativos promovida por la corriente neoliberal dominante y el fenómeno de globalización que conlleva y que en lo referente al campo de la educación ha sido ampliamente analizado (por ejemplo Akkari, 2002; Aronowitz, 2000; Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2003; Burbules y Torres, 2000a; Carnoy, 1999; Enders 2004; Engell y Dangerfield, 2002; Giroux, 2003; Grace, 1997; Green, 1997; Kenney, 1986; Laval, 2003; Lenoir, 2001, por publicar; Molnar, 1996; Ravitch, 2000; Readings, 1996; Saltman, 2000; Scott, 1998; Tudiver, 1999), nuestro propósito no es de tratar de esas transformaciones, fuentes de desequilibrios, agitaciones, desconciertos y vicisitudes que perturban hoy en día los sistemas occidentales de enseñanza. Queremos mejor remontarnos a los siglos XVIII y XIX para recordar cómo se produjeron dos tradiciones distintas elegidas como tipos ideales, respecto al concepto de educación, que son las de los Estados Unidos y de Francia. Este recordatorio de los fundamentos sociohistóricos nos conducirá a hacer resaltar que se encuentran al origen de posturas epistemológicas y axiológicas distintas que contribuyen directamente a orientar la educación y, de ese modo, la formación docente.

Recordaremos las opciones ideológicas y sociales que han prevalecido en la determinación de las finalidades socioeducativas de la educación escolar y destacaremos algunas de las principales características de esas dos lógicas y sus modalidades de actualización en cada uno de sus sistemas escolares. La hipótesis avanzada es que estas opciones han marcado históricamente la actualización de las tradiciones educativas en Francia y en los Estados Unidos y han influido en diversos grados sobre otros sistemas de enseñanza anglo y francófonos.

Algunos ejemplos ilustrativos

A fin de ilustrar esas dos lógicas, presentaremos en primer lugar algunos breves ejemplos. La Europa de habla francesa y los Estados Unidos utilizan una terminología distinta para tratar algunas cuestiones relativas a la educación y a la enseñanza. Por ejemplo, la literatura científica anglófona en educación muestra una preocupación por la noción de *currículum*, mientras que la literatura francófona se concentra principalmente en la noción de *didactique*. Los dos términos coexisten en forma paralela y un *no man's land* parece separarlos, aunque los escritos los utilizan en ambas partes del Atlántico. ¿Qué esconde esta diferencia de utilización semántica? ¿Sería el resultado de una sencilla cuestión de traducción? Parece ser que no, pues las dos palabras *currículo* y *didáctica* existen en los dos idiomas y, *grosso modo*, sus respectivas definiciones son equivalentes en los diccionarios no especializados. Sin embargo, la investigación anglófona en educación no utiliza el término *didáctica* sino en un sentido altamente despectivo, y la francofonía rara vez utilizaba, hasta hace poco, el término *currículum*, privilegiando la denominación más restrictiva de programa de estudios. Otro ejemplo, Bourdoncle (1993) señaló unas concepciones franco y anglófonas distintas respecto al concepto de profesión. Mientras que en Europa de habla francesa se remite al concepto de representación social, centrado en la idea de colectividades, los investigadores norteamericanos de habla inglesa utilizan el concepto de creencia (*belief*), centrado en la idea de individuos. En otras ocasiones, la noción de interdisciplinariedad en los Estados Unidos remite a una percepción ante todo instrumental en relación con el saber práctico, mientras que Francia remite a una perspectiva ante todo epistemológica, en relación con los saberes disciplinarios.

Último ejemplo: en Québec, durante una asamblea departamental donde se anunciaba, hace unos años, la nueva reforma de la enseñanza primaria por el Ministerio de Educación, la espontánea intervención de colegas fue: “¿Cómo lo vamos a hacer?” En ningún momento uno se preguntó sobre la pertinencia ni sobre el contenido

de esa reforma que sin lugar a duda iba a acarrear una modificación radical del currículo de formación docente, a pesar de que éste tenía tan sólo unos años de existencia y cuyos efectos aún no habían sido evaluados en lo más mínimo. Tal reacción nos había llevado a sondear la reacción de colegas franceses ante la misma situación. Todos se preguntaron: “¿Por qué tal reforma?”, “¿cuál es su pertinencia?”, “¿cuál será el contenido?” Al “¿cómo?” norteamericano se sustituían el “¿por qué?” y el “¿qué?” francófono europeo.

Estos pocos ejemplos no tienen más pretensión que la de ilustrar, tal vez de manera demasiado sumaria, dos perspectivas distintas, si no opuestas. Impregnados en varios aspectos de las dos culturas, norteamericana anglófona y europea francófona, nos dimos cuenta poco a poco que formaban, en el plano educativo, dos lógicas distintas basadas en dos diferentes tradiciones. Para entender estas tradiciones, que progresivamente han estructurado su respectivo universo educativo, es importante volver a su singular historia para proceder a un análisis sociohistórico de los discursos ideológicos que han legitimado los sistemas de enseñanza en Francia y en los Estados Unidos a partir de la noción de educación.

La comprensión sociohistórica de esas diferentes lógicas es tanto más importante cuanto que, por una parte, tienen incidencias directas en el significado atribuido a diferentes conceptos centrales, en la manera de concebir los fenómenos de enseñanza y de aprendizaje, en la formación docente y, en una mayor proporción, en la concepción de la educación y en sus modalidades de actualización. Por otra parte, tal reflexión tiene aún más pertinencia sabiendo que el peso de la mundialización conduce a una interacción creciente entre esas dos tradiciones y sus componentes (Gundem y Hopmann, 1998), lo que no deja de tener un impacto sobre ellos.

No obstante, antes de iniciar cualquier presentación es importante insistir en el hecho de que lo que se trata aquí, para entender estas dos tradiciones, no es de la descripción de lo que está sucediendo o de lo que realmente sucedió en la cotidianidad concreta de la enseñanza y en la aplicación efectiva de las políticas educativas. Es-

tamos tratando con ficciones, para decirlo de esa forma, pero de ficciones muy reales y operacionales, por lo menos de forma indirecta, pues han influido en los fines socioeducativos y en las modalidades de actualización de esos sistemas. Han servido de telón de fondo a una argumentación que en varias ocasiones quedó implícita y sobrevive en el imaginario social. Como lo indica Schnapper (1994), se trata más bien de ideologías, en el sentido de que se fundamentan en constructos sociales y han sido elaborados en un contexto espacio-temporal dado, en oposición con otras estructuras y con otros sistemas ideológicos de legitimación. Como lo menciona Ansart (1974), lo propio de una ideología es precisamente presentarse como la antítesis de una ideología, como la expresión de la realidad, como el discurso legitimado que designa finalidades a las cuales el pueblo entero anhela: “Es una de las disimulaciones comunes del discurso ideológico que es la de esta exploración de los fines y de pretender que los fines proclamados no son más que de la voluntad común [...]. Ahora bien, precisamente esta voluntad general no es un hecho y es la primera tarea de los ideólogos la de debatir sobre estos fines y de llevar una colectividad a aprobar los fines y los medios propuestos” (p. 109, traducción libre)¹.

¹ Para Ansart (1974), a diferencia del sistema de poder, “acción sobre persona ajena [...] conseguida por medio de la obediencia y de la amenaza de sanción a la fuerza, el sistema ideológico, al contrario, consigue la repercusión sobre los comportamientos por el manejo de los significados” (p. 56). “Proclama el sentido, es decir, el sentido vivido de la vida colectiva, que permitirá hacer de la acción común una verdad y de transponer cada práctica en el orden de la inteligibilidad y de la razón” (*Ibid.*, p. 15, traducción libre) y “no asume los efectos más que en la medida en que los mensajes son recibidos en el consentimiento y son vividos como evidencias por las conciencias individuales” (*Ibid.*, p. 81, traducción libre). Por otro lado, Ansart indica la necesidad de un proceso de descrédito como uno de los procesos indispensables al cual debe recurrir una ideología en elaboración: “En cuanto a la creación ideológica, opera a partir del campo constituido por un doble trabajo de crítica con respecto a los sistemas presentes y de proposición de una nueva síntesis” (*Ibid.*, p. 77, traducción libre). Es precisamente lo que puede ser observado, por ejemplo, por parte de la ideología neoliberal (Anderson, 1996; Dostaler, 2001; Klein, Tremblay y Dionne, 1997; Pasche y Peters, 1997), después de la proclamación del

Al origen de dos lógicas

Los sistemas educativos escolares, sistemas formales y contemporáneos, son una emanación de los Estados-naciones (Green, 1997), unidades políticas de muy diversas formas, que se establecen en Europa a partir de los siglos XVII y XVIII, a través de varios conflictos², y luego en los Estados Unidos, antes de generalizarse progresivamente hasta mediados del siglo XX con el proceso de independencia de los Estados coloniales y de constitución de los Estados como resultado de los dos grandes conflictos mundiales. El Estado-nación, como forma de organización moderna de las sociedades occidentales, se fundamenta, por un lado, en la introducción en derecho internacional del derecho de los pueblos a disponer de ellos mismos, lo que modifica de forma radical las relaciones entre nación y Estado y, por otro, en la idea de individuo, cuya emergencia durante el período medieval está descrito por Gourevitch (1997). En el Estado-nación el individuo se convierte en el ciudadano, ser político y sujeto abstracto libre e igual en cuestión de derecho (Schnapper y Bachelier, 2000; Thériault, 1999).

Cuál sea la lógica empleada hacia la operacionalización del sistema educativo, la primera finalidad de todo sistema de educación concebido en el contexto de la emergencia de los Estados-naciones era

“fin de las ideologías” (Bell, 1967), proclamación básicamente ideológica que le permite presentarse como un orden nuevo y providencial, basado en el análisis científico y la toma en cuenta de los hechos empíricos procediendo de lo real. Además, según Ansart (1974), “el discurso ideológico es discurso de legitimación. Se trata, hablando de las razones de ser de una organización, de demostrar su valor eminente, la conformidad con la justicia. Para lograrlo, el discurso comúnmente recurre a un “fundamento” considerado como absoluto y tanto más indiscutible que no se puede verificar [...]. La propuesta de organización no es fortuita y no es fruto del azar de las circunstancias o de las sinrazones individuales, sino que corresponde a un principio o a una necesidad que la hace indiscutible” (pp. 17-18, traducción libre).

² Hay que recordar las guerras civiles francesas del siglo XVI y el Estado absoluto de Luis XIV, las guerras de religión, las guerras de expansión territorial, las revoluciones sociales o políticas que han transcurrido en Europa a partir del año 1500.

la de formar seres humanos libres, emancipados e iguales. La creación de estos Estados-naciones forma parte de una voluntad de rechazo del modelo jerárquico descendente que había prevalecido hasta entonces, en una oposición, según el caso, a poderes religiosos, aristocráticos, reales y, más recientemente, coloniales. La especificidad de los sistemas de enseñanza elaborados en aquel entonces era integrar “las poblaciones en una comunidad de ciudadanos” (Schnapper, 1994, p. 28) y garantizarles el uso de prácticas democráticas, lo que requiere creación y la institucionalización de una “escuela democrática [que] debe dar a todos las capacidades intelectuales necesarias para participar realmente en la vida pública” (*Ibid.*, p. 95, traducción libre).

Al principio, las dos tradiciones, estadounidense y francesa, descansan en ese mismo objetivo fundamental propio del desarrollo de todo Estado-nación democrático, es decir, llegar a ser ciudadano, ser humano reconocido como individuo libre, responsable y autónomo, resulta de un proceso de emancipación. Sin embargo, difieren las modalidades a través de las cuales estos dos universos han pretendido desarrollar en el plano educativo esa emancipación humana.

La lógica francesa

En Francia, tal como lo hace resaltar la ley de orientación del 10 de julio de 1989 sobre la educación (Gouvernement de la France, 1989), ley cuya mención encontramos en los últimos programas de la escuela primaria (Gouvernement de la France, 1995), el Ministerio de Educación nacional mencionaba en el segundo párrafo que “el papel fundamental de la escuela es la transmisión de los conocimientos” (p. 14, traducción libre). En el tercer párrafo agregaba: “La escuela tiene por propósito formar, gracias a una reflexión sobre sus objetivos pedagógicos y a su renovación, las mujeres y los hombres de mañana, mujeres y hombres capaces de llevar su vida personal cívica y profesional en plena responsabilidad y capaces de adaptación, de creatividad y de solidaridad” (p. 14, traducción libre). De esa forma el Gobierno francés recordaba la centralidad histórica de la instrucción en el proceso de educación escolar republicana.

Al origen de esta concepción de la escuela republicana, se encuentra la voluntad de los revolucionarios del siglo XVIII de asegurar una emancipación del pueblo a partir de la instrucción. Ante el mantenimiento en la ignorancia de las masas en el Antiguo Régimen, miembros de la Asamblea Nacional –Condorcet (1989a/1791-1792, 1989b/1791-1792, 1994/1792) siendo seguramente la figura emblemática en ese aspecto– ven la instrucción como la vía hacia la libertad, el conocimiento siendo entendido como la llave que abre la puerta a la emancipación. Esta concepción proviene del desarrollo del pensamiento racional cartesiano, de la acción de los filósofos (Voltaire entre otros) y de la de los enciclopedistas que, en el Siglo de la Luces, se han rebelado contra el oscurantismo, la ignorancia y la opresión social que caracterizaban, según ellos, a la Iglesia católica, la realeza y la aristocracia (Charlot, 1987; Éliard, 1994; Kintzler, 1989; Lelièvre, 1994).

Desde un punto de vista histórico, la mejor ilustración de la posición republicana preconizando la emancipación social procede sin lugar a duda de los discursos de Condorcet (1989a/1791-1792, 1989b/1791-1792, 1994/1792) a la Asamblea Nacional en 1791 y 1792. En 1791, Condorcet (1989a/1791-1792) escribe que corresponde a la República asegurar una educación pública y que ésta “debe limitarse a la instrucción” (p. 56), estableciendo así una distinción mayor entre instrucción y educación, como lo recuerdan Lelièvre (1994) y Nique y Lelièvre (1993), que confrontan las concepciones de Condorcet y de Ferry³. La escuela republicana se encarga de la primera,

³ No conviene debatir en este espacio esta oposición, que ya ha sido tratada anteriormente y en varias ocasiones (por ejemplo por Baker, 1988; Brucy y Ropé, 2000; Charlot, 1987; Coutel, 1996; Éliard, 1994; Lelièvre, 1994; Nique y Lelièvre, 1993). Sólo indicaremos que Sachot (2004) menciona que “para entender la distinción que la lengua francesa hace entre instrucción y educación, distinción que puede llegar a la oposición, es necesario aludir a los proyectos sobre la educación que han sido elaborados durante la Revolución francesa y, en particular, durante el debate que tuvo lugar después del Reporte de Condorcet de diciembre 1792, en la primavera del 1793. Esta distinción era formulada de la siguiente forma por J.-P. Rabaut

mientras la segunda depende de los padres y no tiene nada que ver. En diciembre 1792, en un famoso discurso a la Asamblea Nacional sobre la cuestión educativa, declara que “primero formar a la razón, instruir sólo a escucharla, preservarse del entusiasmo que podría alejar o oscurecerla, y luego dejarse llevar con lo que ella aprueba; tal es el camino que sigue el interés de la humanidad y el principio bajo el cual la instrucción pública debe ser combinada. Seguramente hay que apelar a la imaginación de los niños [...], pero sería un error intentar apoderarse de ella, aun a favor de lo que creemos ser, en el fondo de nuestra conciencia, la verdad” (Condorcet, 1989b/1791-1792, p. 185, traducción libre). Agrega: “La educación, considerada en toda su extensión, no se limita sólo a la instrucción positiva, a la

Saint-Étienne en su *Proyecto de educación nacional*, del 21 de diciembre 1792: “Hay que distinguir entre instrucción pública y educación nacional. La instrucción pública aclara y ejerce la mente; la educación nacional debe formar el corazón; la primera debe dar luz y la segunda, virtudes; la primera será el brillo de la sociedad, la segunda será su consistencia y su fuerza. La instrucción pública requiere de liceos, colegios, libros, instrumentos de cálculo, de métodos y se encierra entre muros; la educación nacional requiere de circos, gimnasios, armas, juegos públicos, fiestas nacionales, el concurso fraternal de todas edades y de todos los sexos, y el grandioso y suave espectáculo de la sociedad humana reunida. Requiere de un espacio amplio, el espectáculo de los campos y de la naturaleza; la educación nacional es el alimento necesario para todos; la instrucción pública es cosa de algunos. Son hermanas, pero la educación nacional es la mayor. ¿Qué digo? Es la madre común de todos los ciudadanos, que les proporciona a todos la misma leche, que les cría y les considera como hermanos y que, por la identidad de sus cuidados, les da un parecido de familia que distingue un pueblo así criado de todos los demás pueblos de la tierra. Toda la doctrina apunta a apoderarse del hombre desde la infancia, incluso antes de nacer, porque el niño que no ha nacido pertenece a su patria. Se apodera del hombre entero sin nunca dejarlo, de forma que la educación nacional no es una institución para la niñez sino para la vida entera” (pp. 231-233). En resumen, la educación inculca, la instrucción es metacrítica (*Ibid.*, pp. 231-233, traducción libre). Sólo señalamos aquí la necesidad de un proceso educativo, tal como lo entiende Rabaut Saint-Étienne, y luego Jules Ferry (Lelièvre, 1994; Nique y Lelièvre, 1993) y Émile Durkheim (1966/1922), con el fin de establecer un proceso de socialización y de integración social de los futuros ciudadanos, en particular a finales del siglo XIX cuando, para la gente de esa época, la “salvación de la nación republicana” estaba comprometida en varios aspectos. Ver también Chervel (1998).

enseñanza de verdades de facto y de cálculo, sino que abarca todas las opiniones políticas, morales o religiosas. Ahora bien, la libertad de estas opiniones no sería más que ilusoria si la sociedad se apoderara de las nuevas generaciones para dictarles lo que deben creer. El que entra en la sociedad y expresa opiniones dictadas por su educación deja de ser un hombre libre, se vuelve esclavo de sus maestros, y sus cadenas son tanto más difíciles de romper que no las siente y que piensa obedecer a la razón cuando en realidad lo único que hace es someterse a la razón de los demás. [...] Los prejuicios recibidos del poder público son una verdadera tiranía, un atentado contra las partes más valiosas de la libertad natural” (Condorcet, 1989a/1791-1792, pp. 59-60, traducción libre).

Criticando el Antiguo Régimen edificado en la ignorancia de las masas, Condorcet preconiza la instrucción como vía hacia la libertad, porque el conocimiento abre la puerta a la libertad. El saber es el fundamento mismo del progreso, tal como lo señala Crampe-Casabet (1985) en su análisis del autor: “Todo hombre tiene derecho por naturaleza al saber, la instrucción debe ser pública (...) hay que saber leer, escribir, contar, conocer algunos principios fundamentales de las leyes. Si cada ciudadano posee esa instrucción elemental, la erudición⁴ pierde su poder (...). La instrucción tiene una finalidad altamente política: sin instrucción no hay libertad ni igualdad. La tiranía siempre está relacionada con la ignorancia. La instrucción es a la vez el medio y el resultado del progreso (del siglo) de las Luces. De esa forma es a través del saber que los hombres, enterándose que tienen derechos, pueden hacerlos crecer; es por el saber que lo que era simple disposición de la naturaleza puede volverse realidad efectiva” (pp. 63-64, traducción libre).

⁴ Bajo el Antiguo Régimen, la erudición era percibida como “la forma común del saber” (Stichweh, 1991, p. 40). El sistema de las disciplinas científicas, que se instaura paulatinamente a partir del siglo XVIII, volverá obsoleta la erudición, percibida desde entonces como caduca e inadecuada. La formación escolar a partir de ese momento asume una formación basada en saberes como resultado de la investigación disciplinaria.

Sin embargo, la noción de instrucción no puede limitarse, por Condorcet, a la simple transmisión de saberes. La instrucción es liberadora y no puede ser concebida sin el recurso de la razón, sin un proceso racional. El saber, como científicidad, se presenta, según esa lógica, como la mediación –cognitiva– fundamental del proceso de objetivación, de aprehensión del mundo. La relación con el mundo exige pasar por una relación con el saber. Es decir, que la emancipación humana exige el recurso al saber científico y a la racionalidad que implica, porque la escuela republicana francesa, según la posición elaborada por Condorcet, rechaza toda forma de inculcación. La manera más segura de premunirse contra todo peligro de influencia ideológica (monárquica, religiosa, etc.) es el conocimiento. Como lo indica Sachot (2000), la Revolución francesa introduce una ruptura mayor con el sistema educativo vigente hasta entonces. La relación con el saber, con la disciplina científica, resulta ser primordial pues se vuelve protectora de la tradición cultural. En consecuencia, es importante analizar la problemática del saber, cuestionar su significado antes de actuar, debatir los contenidos cognitivos a presentar en los aprendizajes de los futuros ciudadanos adultos: “En consecuencia, la relación con el saber es primera. Es importante desde ahora cuestionarse sobre sus características, su científicidad y sus aportes, y asegurarse que los saberes seleccionados son a la vez libres de deformaciones ideológicas y asequibles a los alumnos. Las perspectivas epistemológicas y didácticas se encargan de asegurar estas funciones”. Es decir, que la búsqueda del significado y la definición de los objetos de enseñanza se vuelven primordiales.

En el plano educativo, sobresalen la enseñanza de los saberes disciplinarios, homologados, la reflexión racional sobre estos saberes, inclusive la cuestión epistemológica, la implementación del modelo académico-disciplinario (Zay, 1988) en la enseñanza. Desde entonces se impone el tema de las didácticas de las disciplinas y de la transposición de los saberes cultos en saberes escolares de enseñanza. La organización del proceso de aprendizaje de los alumnos se fundamenta en un currículo compuesto de una serie de programas de estudios. En otras palabras, la escuela se vuelve la herramienta cen-

tral de la formación y del desarrollo de las nuevas generaciones. En cuanto a la función de socialización, tiene como principal propósito el desarrollo de una conciencia de la ciudadanía por la imposición de un modelo unitario que involucra la subordinación del singular (las características personales) y del particular (la edad, el sexo, el origen social, étnico, etc.) a un sujeto social, abstracto y universal, de conformidad con el modelo ciudadano republicano laico (Mabilon-Bonfils y Saadoun, 2001).

La lógica estadounidense

En los Estados Unidos, los fundamentos de la concepción de la emancipación de los seres humanos en el plano escolar son distintos, aunque el objetivo sea el mismo. Marienstras (1988) recuerda que “el motivo que ha llevado América a la independencia –el derecho a la libertad– es el principio supremo de la nación” (p. 405, traducción libre). Al respecto, Bacharan y Kaspi (2000) mencionan la Declaración de independencia redactada por Jefferson: “Todos los hombres son creados iguales. Son dotados por el Creador de derechos inalienables, entre ellos la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad” (p. 75, traducción libre). Agregan que ese mismo autor había definido de la siguiente forma la quintaesencia del sueño americano: volverse americano es volverse un hombre libre, es siempre tener derecho a una nueva oportunidad (p. 75, traducción libre). Por su lado, Reid (1998) ilustra la concepción americana de la siguiente forma: “La enseñanza [...] debe tener por propósito: a) habilitar a los estudiantes a determinar su lugar y sus posibilidades en la estructura social y cultural; b) entender el movimiento de las ideas antiguas y contemporáneas que han formado nuestro mundo; c) entender los fundamentos del funcionamiento de nuestro sistema económico y de nuestro sistema político; y d) captar la diferencia entre sociedades libres y represivas” (National Commission on Excellence in Education, 1983, *in* Reid, 1998, p. 12). Este enunciado de las finalidades educativas demuestra claramente la diferencia de perspectiva de las que históricamente han sido privilegiadas en Francia.

Antes que nada, conviene recordar que la nación americana se fundamenta en la convicción de que procede de un “destino manifiesto”, el de ser el “Nuevo pueblo de Israel”, con la llegada de los puritanos calvinistas en esta “nueva Jerusalén” que era el América del siglo XVII, de ser los “Padres fundadores” de un nuevo “pueblo electo” con una misión civilizadora: se trata de laborar por la felicidad de la humanidad ofreciéndole el ejemplo americano, en cuanto a virtud, libertad y progreso. Se encuentra en el corazón de este concepto la creencia en la superioridad americana. Esa idea de “destino manifiesto” y de superioridad se vuelve a encontrar en el siglo XIX para justificar el expansionismo americano al interior (fase de continentalización, 1803-1848) y al exterior (fase imperialista, 1866-1904), el etnocidio de los amerindios que no son protegidos por la Providencia (mueren de las epidemias, los blancos, no) y que obstaculizan el camino del Evangelio (es decir, la Conquista del Oeste). La justificación ideológica (la superioridad anglosajona) y teológica (la Providencia), reforzada por los mitos de la Conquista del Oeste y del *melting pot*, son fuentes de cohesión social, pero esta cohesión se define en un marco muy preciso (WASP = *White-Anglo-Saxon-Protestant*) que procede a la exclusión de la gente de color, de los amerindios y de los hispano-mexicanos. No son ciudadanos, sino, en el mejor de los casos, residentes (Marienstras, 1988). El siglo XIX es testigo del establecimiento de un proceso de secularización del mito religioso (reemplazado por la idea de democracia), pero este mito sigue siendo muy vivo, al punto que Madeleine Albright todavía declaraba en 1977: “Nosotros, los americanos, tenemos una ventaja sobre las demás naciones. Sabemos quiénes somos y lo que creemos. Somos unos constructores. Nuestra responsabilidad no es de actuar como prisioneros de la historia sino de hacer la historia [...]. Tenemos una razón de ser [...] y la fe que, si somos fieles a nuestros principios, triunfaremos” (traducción libre).

Asimismo, hay que recordar que los Estados Unidos se han constituido en Estado-nación en oposición con otro Estado-nación europeo, y aún más, en contra de los modelos europeos considerados como violentos –recordamos los incesantes conflictos armados que carac-

terizaron la génesis y la afirmación de los Estados-naciones del siglo XVI al siglo XX–, además de desigualitarios y de ser considerados como abusivos y obsoletos. Lo más importante era de asegurar, en esa nueva sociedad en plena expansión demográfica y económica, la producción de sujetos humanos, de personas individuales, capaces de participar de forma armoniosa en las actividades sociales, políticas y económicas de una sociedad construida bajo la ideología del *melting pot*⁵.

Los valores religiosos puritanos (del protestantismo) hacían resaltar la importancia del trabajo como autorrealización y como posibilidad de complacer a Dios. Desde luego, la nación americana estableció por medio de su Constitución de 1787 y de sus ulteriores enmiendas la separación entre religión y política. Sin embargo, eso no significa que sea una sociedad laica como es el caso en la República francesa. Mientras en Francia las ideas democráticas y el sentido de libertad en general evolucionan en contra de la Iglesia, en los Estados Unidos, desde el inicio, “la política y la religión estuvieron de acuerdo” (de Tocqueville, 1968/1840, p. 98, traducción libre). El ateísmo y el anticlericalismo son deshonrados, pues cada uno debe tener la posibilidad de encontrar una Iglesia de su conveniencia, hasta crear una nueva en ese país de total libertad religiosa y de libre-pensamiento. El protestantismo, por su diversidad confesional, no puede tener fuerza de ley, como ocurrió en los países de religión católica romana –donde, al igual que en Francia, el conflicto, esencialmente político, se cristalizó alrededor de la laicidad (Charlot, 1987), en un movimiento de secularización de la sociedad sugerido por los principios universalistas republicanos (Gautherin, 2000)–, pero influye mucho sobre las costumbres: para los americanos la religión garantiza la conciencia moral, el deber cívico, la interiorización de

⁵ Para un estudio detenido de la concepción de la nación americana, de sus fundamentos, de sus discursos de legitimación y de su evolución, recomendamos los dos excelentes libros de Marienstras (1976, 1988) y el número especial de la revista *L'histoire* (2000) sobre “El imperio americano”.

la ley. Por ejemplo, la Corte Suprema de los Estados Unidos se está pronunciando, en la actualidad, sobre el contenido del juramento de fidelidad cotidiano de los alumnos americanos hacia su bandera. Este juramento, redactado en 1892, ha sido enmendado en 1954 para incluir la expresión “*Under God*” –hoy contestada por un ciudadano californiano ante la Corte federal de apelaciones del noveno circuito (que abarca la parte oeste de los Estados Unidos) que le dio razón– después del voto unánime del Congreso en 1954, bajo la presidencia de Eisenhower que deseaba indicar de esa forma, en plena guerra fría, su oposición a los comunistas americanos ateos. El juramento se pronuncia, mano en el corazón, de la siguiente forma: “Presto juramento a la bandera de los Estados Unidos de América y a la República que representa, una nación bajo Dios, indivisible, con la libertad y la justicia para todos”.

Esas dos dimensiones ideológicas, la de “destino manifiesto” y la de religión como garantía moral, han directamente influido la concepción de la educación, es decir, actuar de forma diferente que en Europa, vincular la educación con una moralidad que tiene su origen en la religión protestante, asegurar desde entonces una educación con carácter activo (una ciudadanía trabajadora) e incluir los recién llegados en una sociedad volcada por completo hacia el futuro (Jacquin, Royot y Whitfield, 2000; Marienstras, 1976, 1988).

Como lo demuestran los trabajos de Kliebard (1992*a*, 1992*b*), de Rudolph (1977) y de Tanner y Tanner (1990), una corriente en favor de un cambio profundo de concepción de la educación liberal que se había mantenido después de romper con la madre patria, se impone al final del siglo XIX, después de la guerra civil y con la llegada de la industrialización galopante⁶. Ese movimiento progre-

⁶ En el campo de la educación, este movimiento se une a una transformación más profunda, la del paso de la misión de evangelización y de redención a la misión de aplicación de los principios democráticos en sociedades totalitarias o consideradas como atrasadas.

sista (Parker, Quince, Ward, Herbartians, Dewey, etc.) se opone a las concepciones humanistas tradicionales que favorecen una educación no utilitarista, cultural y académica (Rudolph, 1977, p. 14) que derivaba de la concepción de educación tradicional británica, cultural y humanista.

Callahan (1964) indica que, a finales del siglo XIX, el sistema escolar estadounidense fue confrontado en su totalidad por las presiones de los *lobbies* patronales que se habían vuelto muy poderosos, pero también por las presiones de una parte de la opinión pública. Fue llevado a adoptar “estándares” industriales cuyo objetivo “vocacionalista” (profesionalizante en el sentido norteamericano) era de llevarlo a cumplir con las necesidades económicas de la sociedad. Pinar (1998) lo menciona explícitamente: “Las escuelas públicas americanas fueron creadas hace más de 100 años para preparar los ciudadanos a ocupar empleos en una economía industrial” (p. 205, traducción libre). Es en esa época, y a consecuencia de una saturación de algunos 100 años durante los cuales se construye el Estado-nación estadounidense, que su sistema de educación integra plenamente sus atributos fundamentales: una comunidad de individuos ciudadanos unidos por un conjunto de creencias y de símbolos que contribuyen al destino del Estado y que son orientados hacia la realización de la función mesiánica de liberación de todos los seres humanos a través de una acción voluntarista. Es decir, que llegar a ser americano no se concibe sin una actitud activa, sin una formación a actuar, que asegura la realización del “destino de un pueblo electo” y del “mito americano” (Marienstras, 1988).

Kliebard (1992a) explica cómo, pasando de una concepción mentalista⁷ a la racionalidad instrumental, el principio del humanis-

⁷ Por mentalismo, Kliebard (1992a) entiende la teoría de la disciplina mental que postula que algunas asignaturas (*subjects of study*) y algunas formas de estudiar estas asignaturas eran particularmente útiles para el desarrollo de las capacidades mentales (*powers of the mind*). Por ejemplo, el estudio de las matemáticas era considerado como valioso para desarrollar las capacidades de razonamiento.

mo fue reemplazado por el de profesionalismo (*vocationalism*) en la política curricular de los Estados Unidos. Esta teoría relacionada de cerca con el paradigma dominante del taylorismo –la eficacia social (*social efficiency*)– y de su aplicación en el dominio de la educación por la *Tyler rationale* se vuelve la principal guía de las políticas y de las prácticas curriculares adoptadas en el país. A este respecto, Whitehead (1929) insiste en el hecho de que “la cultura general y la ciencia participan de la acción y del progreso de la sociedad”. Lejos de considerar la cultura y la ciencia como fines en sí, no tiene ninguna objeción en que la educación, cualesquiera que sean la forma y el contenido que toma, sea útil: “Los pedantes desprecian una educación útil. Pero si la educación no es útil, ¿qué es? ¿Es un talento que hay que guardar secretamente en un portafolio? Por supuesto, la educación debe ser útil, cualquiera que sea su meta en la vida. Lo fue por San Agustín como por Napoleón. Y eso porque la inteligencia de la vida es útil” (*in* Drèze y Debelle, 1968, p. 67, traducción libre).

De esa forma, se edifica progresivamente un vínculo estrecho, en el plano de las finalidades del sistema escolar, entre una visión pragmática, instrumental (el saber práctico) y una preocupación por la inserción social, la adhesión a normas y a valores que caracterizan al pueblo americano (el “saber ser”). Según Kliebard (1992a), con la ascensión del profesionalismo vinieron los símbolos que tienen por finalidad el conciliar la ética protestante del trabajo con la naturaleza del trabajo de un nuevo orden industrial en plena expansión (dignidad del trabajo *versus* degradación del trabajo). Además, Kliebard (*Ibid.*) sostiene que el concepto de educación fundamen-

Además, la teoría del mentalismo tomaba posición sobre la cuestión de distintos currículos para distintas clientelas escolares. La pregunta era (y sigue siendo): “¿Debería existir un tipo de currículo para los alumnos que se orientan hacia la educación postsecundaria y otro para los que sólo se preparan para “la vida”?” (p. 205, traducción libre). En fin, el mentalismo ofrecía también indicaciones generales para una disposición curricular basada en una lógica natural del desarrollo de las capacidades del niño.

tal (*general education*) fue transformado de forma radical durante el primer cuarto del siglo XX por Herbert Spencer, principal exegeta de las ideas de Charles Darwin aplicadas a la sociedad humana y al dominio de la educación. Snedden (1921), discípulo de Spencer, propone tres implicaciones de la reforma spenceriana: un hincapié en la ciencia; un currículo dictado por la ley natural; un currículo acomodado para cumplir con las funciones requeridas para sobrevivir en un mundo moderno. Así la eficacia de las funciones sociales sustituye la idea de un currículo que aspira al desarrollo de los principales recursos intelectuales que favorecen la adquisición de una cultura humanista.

En los Estados Unidos, uno no se plantea el problema del saber, puesto que no es él quien proporciona la libertad. La libertad se logra con la capacidad de actuar de manera autónoma en y dentro del mundo. La cuestión central no es la del saber –motivo que justifica el poco de interés que suscita–, ni la del significado, dado que el significado lo da la sociedad americana, fundamentalmente considerada *a priori* como buena y justa, puesto que compete a un “destino manifiesto” deseado por Dios. La cuestión central es la de la funcionalidad, del saber actuar como integración del saber hacer y del saber ser afianzados en primer lugar en el medio comunitario. Educar equivale a comprometerse en un doble sentido, el de la práctica y el de las relaciones humanas y sociales. Se puede decir que se despliega una concepción “vocacionalista” basada, por una parte, en el desarrollo de símbolos que tienden a conciliar la ética protestante con el nuevo orden industrial y, por otra parte, en el desarrollo de formaciones profesionales. Winch (2000), que destaca tres tipos de conceptos vocacionalistas, considera que el *instrumental vocationalism*, como preparación a un empleo o a un oficio específico, es parte de la *consumptionist tradition*, basada en los intereses individualistas, y remite a la concepción elaborada en los Estados Unidos. Una vez más, los trabajos de Kliebard (1986, 1992a, 1992b), de Rudolph (1977), de Tanner y Tanner (1990) demuestran que esta concepción proviene de una preocupación central por la inserción y la integración del ser

humano en una sociedad joven, multiétnica, de culturas y creencias religiosas diversas.

De lo anterior se puede afirmar que la relación con el sujeto viene antes que nada. El cuestionamiento educativo, de orden pragmático y funcional, tiene por principal objeto las perspectivas pedagógicas –el “cómo hacer”– que mejor facilitarán el establecimiento de dispositivos apropiados para alcanzar esas finalidades, al mismo tiempo que permite al sujeto, por un lado, integrar, a través de sus aprendizajes, las normas y los valores sociales retenidos dentro del currículo, y por otro, desarrollar a través de diversas experiencias de vida las habilidades instrumentales requeridas para intervenir en y dentro del mundo.

Conclusión

Comparar los sistemas de actualización de la educación en Francia y en los Estados Unidos nos permite distinguir claramente la existencia de perspectivas sociohistóricas distintas. En el mundo anglófono de los Estados Unidos el saber-hacer y el saber-ser vienen en primer lugar, pues, según Reid (1998), “el mundo que la educación quisiera ayudar a crear aparece como objetivo, mientras a los estudiantes europeos les parece subjetivo. Para el estudiante americano, [...], el mundo social y cultural es una estructura objetiva que está compuesta de sistemas (como el sistema económico o político). En consecuencia, la tarea del currículo es presentar a los estudiantes esta estructura y ayudarles a determinar cuál es el lugar que ocuparán dentro de ella. Las premisas subyacentes a ese razonamiento son, en primer lugar, que la cultura y la sociedad pueden ser alcanzadas por medio de hechos que hay que aprender y que, en segundo lugar, para los estudiantes, la pregunta sobre la manera de crear unos vínculos con la sociedad y la cultura depende de la respuesta que van a querer dar, pues siguen siendo completamente libres. El único tema donde los valores entran abiertamente dentro de las prescripciones radica en la referencia a las sociedades “libres” y “represivas”. Sobre ese

asunto, no puede haber medias tintas. Parece ser que las sociedades caen necesariamente en una u otra de esas categorías⁸. Es lo que también tienen que aprender” (p. 13, traducción libre). Aparece importante, desde entonces, cuestionarse sobre las modalidades a establecer para que los sujetos individuales se puedan integrar a la sociedad americana, sociedad “objetiva” y “libre” por excelencia, en función de sus valores (la democracia) y de su forma de vida. La emancipación humana que ofrece la sociedad democrática americana exigía hasta hace poco el desarrollo de un enfoque pragmático –es decir, de prácticas tanto sociales como instrumentales– que se fundamenta en la inculcación de principios y valores fundamentales, que pueden garantizar la identidad ciudadana y reforzar la idea de la superioridad nacional.

De lo anterior, se observa que las preocupaciones que han sido la base de los currículos y de las prácticas de formación docente en los Estados Unidos han sido principalmente orientadas a la aplicación de las perspectivas pedagógicas y al proceso de aprendizaje que podían favorecer. Así, podemos afirmar que la idea del aprendizaje centrado en el alumno, oficialmente introducida en Francia en 1989, forma parte del discurso estadounidense sobre la educación desde hace unos 100 años. En cuanto a la concepción francesa, era distinta ya que, como lo hemos mencionado anteriormente citando a varios autores franceses, se fundamentaba en una preocupación por el desarrollo de una racionalidad cognitiva basada en los saberes científicos y problematizando lo social. El Informe de la Comisión de reflexión sobre las Ciencias de la Educación (CORESE, por su sigla en francés), redactado bajo la responsabilidad de Charlot (1995), muestra bien que el sistema de las disciplinas está muy anclado en la concepción de lo que debe ser un proceso de formación docente en Francia. Ilustra particularmente la tensión que existe entre las ciencias de la educación que aseguran la estructura de esta formación y una forma-

⁸ Casualmente ese aserto sigue siendo totalmente de actualidad con las declaraciones del Presidente de los Estados Unidos sobre el “mundo del mal”.

ción profesionalizante. En cuanto a la formación universitaria, la Comisión privilegia claramente un plan de cursos de tipo disciplinario, aun cuando se trata del tema de la profesionalización, considerando que las ciencias de la educación ya contribuyen de manera significativa a la profesionalidad; al mismo tiempo observa que la pluridisciplinariedad que caracteriza las formaciones profesionales impide identificar con claridad su aporte específico a esas formaciones y que los estudiantes que toman esas formaciones son, por lo menos en la mayor parte, ya profesionalizados. En la opinión de Lang (1999), el movimiento de profesionalización y la creación de los IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) tienen un conjunto de efectos que desquician profundamente la lógica tradicional. El estatuto social y la identidad profesional, que se fundamentaban en una cultura formada de *hauts savoirs*, se ven amenazados, entre otros, por una reestructuración de la formación docente, por la introducción de otras formas de concebir el aprendizaje y por el desplazamiento de la transmisión de un patrimonio cultural a una adaptación a las exigencias de la vida contemporánea.

Planteamos la hipótesis de que la diferencia de centración –en el saber (el “polo objeto”) en Francia republicana, y en la persona en situación de aprendizaje (el “polo sujeto”) en los Estados Unidos– “se comprobaría en el reconocimiento en Francia de un constructo social constitutivo del ser educado (el patrimonio cultural), constituido para enseñar a los futuros ciudadanos, mientras que en los Estados Unidos, uno se enfrenta a un constructo social por constituirse para educar al futuro ciudadano, lo cual explica la centración en el “polo sujeto”” (Lenoir, 1999, p. 310, traducción libre). Es por eso que, en la enseñanza y en la formación docente, “la prioridad estaría puesta en Francia en la transmisión valorizada del saber considerado como patrimonio cultural, mientras que en los Estados Unidos la prioridad iría a la adhesión a las “virtudes” y a los valores de la sociedad americana, al “saber ser”, así como al saber práctico centrado en la resolución de problemas” (*Ibid*, p. 310, traducción libre). En ese sentido, si los dos sistemas de educación apelaron al “saber ser”, a la socialización (en Francia, en particular con Jules

Ferry), de ninguna manera se fundamentan en los mismos principios, ya que la concepción de la socialización no se basa en el mismo modelo de ciudadanía.

Las dos lógicas, cuyas principales características acabamos de presentar, se podrían definir como: una, francesa, de la lógica del significado (centrada en la reflexión epistemológica y en el saber), y la otra, estadounidense, de lógica funcional (centrada en el actuar operatorio y en el sujeto en situación de aprendizaje). Se han constituido, desarrollado y actualizado en base a racionales distintos (ideológicos, políticos, económicos, culturales) que forman parte del marco de desarrollo sociohistórico de cada uno de los Estados-naciones que son Francia y los Estados Unidos.

En resumen, las dos tendencias históricas que hemos sumariamente presentado se caracterizan de la siguiente forma: la primera, de tipo epistemológico, se fundamenta en la búsqueda del sentido y del saber y se origina en el Enciclopedismo del siglo XVIII y en los principios republicanos que la Revolución hizo resaltar; la segunda, de tipo funcional, se fundamenta en la aplicación de un actuar operatorio (el saber hacer) y la integración a la comunidad (el saber ser) y que se origina en la concepción “vocacionalista”, pragmática, del fin del siglo XIX que se destacó por encima de las concepciones liberales, de origen británico, que habían prevalecido hasta entonces. Estas dos lógicas tienen características distintas, algunas de las cuales presentamos esquemáticamente en la tabla 1.

Para terminar, es importante mencionar que, en particular desde 1970, la corriente neoliberal hegemónica en la actualidad, que se vuelve efectiva en un proceso de globalización de los intercambios económicos y culturales y que se legitima por un discurso social “economicista” (Beauchemin, Bourque, Duchastel, Boismenu et Noël, 1995), “deja los grandes ideales emancipadores de las modernidades liberal y providencialista, marginaliza las ideas de progreso (individual y social), de solidaridad o más sencillamente de felicidad” (p. 8, traducción libre). Readings (1996), y en varios aspectos Green (1997), afirman que estos factores, particularmente ligados al poder crecien-

Tabla 1

ALGUNOS ATRIBUTOS DISTINTIVOS QUE ILUSTRAN
LAS LÓGICAS FRANCESA Y ESTADOUNIDENSE

Lógica Francesa	Lógica Estadounidense
<p>Búsqueda del sentido (perspectiva epistemológica). Referencia a la “razón universal”. Preeminencia del saber. Formación disciplinaria. Integración social en el estado-nación (saber ser). Centración en el saber por aprender. Didáctica como vínculo con el saber acerca de su enseñanza a los alumnos. Programas de estudios. Estudio y conocimientos</p>	<p>Aplicación de un actuar operatorio (perspectiva funcional). Referencia al pragmatismo. Preeminencia del saber hacer. Formación profesionalizante. Integración social en la comunidad (saber ser). Centración en el sujeto en situación de aprendizaje. Psicopedagogía como vínculo con los alumnos acerca de sus aprendizajes del saber hacer. Currículo. Actuar y experiencia</p>

te de las grandes corporaciones multinacionales, son el origen de la decadencia de los Estados-naciones y, por el mismo hecho, del concepto de cultura que conllevan los anteriores modelos universitarios. Es por ese motivo que la lógica estadounidense, reorganizada de forma sustancial en los últimos 30 años, está ahora tomando una expansión gracias, desde luego, a fenómenos ligados a la mundialización de la economía, pero también de la cultura (Luke y Luke, 2000; Warrier, 1999).

Según Green (*Ibid.*), la educación ha entrado en una *post-national era* (p. 2). Hoy en día se distingue la instauración de otro modelo de educación que va más allá del modelo pragmático. De la opinión de varios especialistas de ese tema en Québec (Beauchemin *et al.*, 1995; Readings, 1996), con el fin de satisfacer las exigencias de ese fenómeno global de mundialización, el discurso neoliberal destaca el principio de excelencia que, bien mirado, podría significar “búsqueda de productividad”, por supuesto económica, al estar dicho término privado de toda definición. Este discurso viene acompañado de otros términos: la eficiencia, la eficacia, la efectividad, la flexibili-

dad, la responsabilización, la rendición de cuentas, etc. La meta a alcanzar es armonizar las prácticas sociales con los imperativos del nuevo tablero mundial donde parece jugarse de hoy en adelante el destino de las sociedades. Esta ideología se actualiza en la economía de mercado, la privatización⁹, la desregulación, la “escatimación” del ser humano y del saber. En resumen, lo que menos parece fundamentar la excelencia escolar es su situación dentro de estas perspectivas y su capacidad de ser efectiva en un mercado en expansión.

El sistema de enseñanza estadounidense tiende a abandonar sus preocupaciones por la cultura y por la formación del ciudadano, en nombre de la búsqueda de la excelencia, es decir, en el marco de su entrada en el ideal neoliberal de la competitividad, de la mercantilización del saber y de la búsqueda de la rentabilidad para satisfacer las presiones político-económicas. Como lo indican Burbules y Torres (2000*b*), “la versión neoliberal de la globalización [...] se refleja en educación privilegiando, o imponiendo, políticas particulares en el plano de la evaluación, del financiamiento, de las normas, de la formación docente, del currículo, de la instrucción y de los exámenes” (p. 15, traducción libre).

En este contexto, el sistema educativo es, desde ahora, considerado por los hombres políticos y los líderes económicos como una “industria de turno”, que debe someterse a las mismas normas y a las mismas reglas que toda empresa económica: competitividad, desregulación y privatización, descentralización con más controles, reducción de los gastos públicos y de los costos por alumno, gestión racionalizada de los medios educativos, mercantilización del saber, etc. (Carnoy, 1999). La educación se sitúa en la economía del saber, donde “el capital humano es el saber que los individuos adquieren a lo largo de su vida y que utilizan para producir bienes, servicios o ideas en un contexto de mercado” (Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2003, p. 3, traducción libre).

⁹ Sobre los efectos de la privatización en educación, ver, entre otros, Carnoy (2000), Saltman (2000) y Whitty y Edwards (1998).

Molnar (1996) menciona una expansión sin precedente de la cultura sometida a la ideología del mercado y a las expectativas de las corporaciones económicas en las escuelas primarias norteamericanas: “La escuela es [...] el período ideal para influir sobre las actitudes, construir las lealtades de largo plazo, introducir nuevos productos, probar los mercados, promover el recurso a ensayos y experiencias, y, sobre todo, para generar ventas inmediatas” (p. 110, traducción libre). Otros autores (por ejemplo Engell y Dangerfield, 2002) subrayan la pérdida de las dimensiones culturales y su reducción a la comercialización y a la búsqueda de las ganancias, lo mismo que ocurre con el saber. A ese tipo de concepción, que en tal caso sirve de referente y de primer criterio para medir el éxito de un sistema de enseñanza, le hace sumamente falta un contenido humano de formación, unas perspectivas sociales y el alcance “civilizacional” que caracterizaba, entre otros, la universidad desde su creación hace unos 800 años, tal como Freitag (1995) lo indica.

Referencias

- Akkari, A.-J.** (2002). Éducation à la citoyenneté et éducation multiculturelle: principales tendances et débats anglophones. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 539-558.
- Anderson, P.** (1996). Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique. *Page deux, Octobre* (Publicación disponible en línea en la dirección: <http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html>).
- Ansart, P.** (1974). *Les idéologies politiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Aronowitz, S.** (2000). *Knowledge factory. Dismantling the corporate university and creating true higher learning*. Boston, MA: Bacon Press.
- Bacharan, N. y Kaspi, A.** (2000). L'Amérique est-elle vraiment une démocratie? *L'histoire*, 248, 73-75.
- Baker, M. K.** (1988). *Condorcet, raison et politique* (trad. M. Nobile). Paris: Hermann (1^{ra} ed. 1975).

- Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S. y Mallea, J.** (2003). *Globalisation, trade liberalisation, and higher education in North America. The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Beauchemin, J., Bourque, G., Duchastel, J., Boismenu, G. y Noël, A.** (1995). Présentation. L'État dans la tourmente. *Cahiers de recherche sociologique*, 24, 7-13.
- Bell, D.** (1967). *The end of ideology*. Glencoe: Free Press.
- Bourdoncle, R.** (1993). *Professionalisation of Teachers and Teacher Education* [Texto de orientación para el seminario de la ATEE, Barcelone, 1-3 juillet] (traducción de Y. Beernaert). Bruxelles: Association for Teacher Education in Europe (ATEE).
- Brucy, G. y Ropé, F.** (2000). *Suffit-il de scolariser?* Paris: Éditions de l'Atelier/Éditions ouvrières.
- Burbules, N. C. y Torres, C. A.** (dir.). (2000a). *Globalization and education. Critical perspectives*. New York, NY: Routledge.
- Burbules, N. C. et Torres, C. A.** (2000b). Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules et C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspectives* (p. 1-26). New York, NY: Routledge.
- Callahan, R.** (1964). *Education and the cult of efficiency*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Carnoy, M.** (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) (Publicación disponible en línea en la dirección <<http://www.unesco.org/images/0012/001202/120274f.pdf>>).
- Carnoy, M.** (2000). School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29(7), 15-20.
- Charlot, B.** (1987). *L'école en mutation*. Paris: Payot.
- Charlot, B.** (dir.). (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Chervel, A.** (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Condorcet** (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989a). *Écrits sur l'instruction publique - Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texto presentado, anotado y comentado por Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édilig (1^{ra} ed. 1791-1792).

- Condorcet** (M. J. A. Caritat, marquis de) (1989b). *Écrits sur l'instruction publique* - Vol. II: *Rapport sur l'instruction* (Texto presentado, anotado y comentado por Charles Coutel y Catherine Kintzler). Paris: Édiligr (1^{ra} ed. 1791-1792).
- Condorcet** (M. J. A. Caritat, marquis de) (1994). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In J. Dumazedier y É. Donfu, *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république* (p. 131-173). Paris: L'Harmattan.
- Coutel, C.** (1996). *À l'école de Condorcet. Contre l'orléanisme des esprits*. Paris: Ellipse/Éditions Marketing.
- Crampe-Casnabet, M.** (1985). *Condorcet, lecteur des lumières*. Paris: Presses universitaires de France.
- de Tocqueville, A.** (1968). *De la démocratie en Amérique* (editado por J.-P. Mayer). Paris: Gallimard (1^{ra} ed. 1840).
- Dostaler, G.** (2001). *Le libéralisme de Hayek*. Paris: La Découverte.
- Drèze, J. y Debelle, J.** (1968). *Conceptions de l'Université*. Paris: Éditions universitaires.
- Durkheim, E.** (1966). *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France (1^{ra} ed. 1922).
- Éliard, M.** (1994). Modernité de l'idéal démocratique et de la science morale et politique de Condorcet - Exposé. In J. Dumazedier y É. Donfu (dir.), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république* (p. 64-74). Paris: L'Harmattan.
- Enders, J.** (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Engell, J. y Dangerfield, A.** (2002). The market-model University. Humanities in the ages of money. *Harvard Magazine* (Publicación disponible en la dirección <<http://www.harvard-magazine.com/issues/mj98/forum.html>>).
- Freitag, M.** (1995). *Le naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politique*. Montréal y Paris: Nuit blanche/Éditions La Découverte.
- Gautherin, J.** (2000). L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p. 381-388). Paris: La Découverte/Syros.

- Giroux, H. A.** (2003). Education incorporated? In A. Darder, M. Baltodano y R. D. Torres (dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 119-125). New York, NY: Routledge Falmer.
- Gourevitch, A. J.** (1997). *La naissance de l'individu dans l'Europe médiévale*. Paris: Seuil.
- Gouvernement de la France** (1989). Loi 89-486 d'orientation sur l'éducation. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n° spécial 4* (31 août 1989), 14.
- Gouvernement de la France** (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles, Centre national de documentation pédagogique.
- Grace, G.** (1997). Politics, markets, and democratic schools: On the transformation of school leadership. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (dir.), *Education: Culture, economy, society* (p. 311-318). New York, NY: Oxford University Press.
- Green, A.** (1997). *Education, globalization and the Nation state*. Houndmills: Macmillan Press.
- Gundem, B. B. y Hopmann, S.** (dir.). (1998). *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue*. New York, NY: Peter Lang.
- Jacquin, P., Royot, D. y Whitfield, S.** (2000). *Le peuple américain. Origines, immigration, ethnicité et identité*. Paris: Seuil.
- Kenney, M.** (1986). *The university industrial complex*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Kintzler, C.** (1989). Fonder l'école républicaine dans une cité laïque. In Condorcet (M. J. A. Caritat, marquis de), *Écrits sur l'instruction publique - Vol. I: Cinq mémoires sur l'instruction publique* (Texto presentado, anotado et comentado por Charles Coutel y Catherine Kintzler, p. 9-20). Paris: Édiligr (1^{ra} ed. 1791-1792).
- Klein, J.-L., Tremblay, P.-A. y Dionne, H.** (dir.). (1997). *Au-delà du néolibéralisme. Quel rôle pour les mouvements sociaux?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Kliebard, H.** (1986). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. M.** (1992a). *Forging the American curriculum. Essays in curriculum history and theory*. New York, NY-London: Routledge.
- Kliebard, H. M.** (1992b). Constructing a History of the American Curriculum. In P. H. Jackson (dir.), *Handbook of research on*

- curriculum. A project of the American Educational Research Association* (p. 157-184). New York, NY: Macmillan.
- Lang, V.** (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Laval, C.** (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Lelièvre, C.** (1994). De Condorcet à Ferry et de Ferry à Condorcet Exposé. In J. Dumazedier y É. Donfu (dir.), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république* (p. 49-60). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y.** (1999). Interdisciplinarité. In J. Houssaye (dir.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique* (p. 291-314). Paris: Hachette.
- Lenoir, Y.** (2001). *Logiques européenne francophone et nord-américaine et conceptualisation de l'éducation: de la différenciation dans le cadre des États-nations à une tendance à la dissolution dans le contexte de la mondialisation*. Material de curso, Université libre de Bruxelles, Facultad de ciencias psicológicas y de la educación, Febrero (documento disponible en la dirección <<http://www.educ.usherb.ca/crie>>).
- Lenoir, Y.** (por publicar). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes sociales et les visées éducatives? In C. Lessard y P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- L'histoire* (2000). L'empire américain, 7, 7-106 (Número fuera de serie).
- Luke, A. y Luke, C.** (2000). A situated perspective on cultural globalization. In N. C. Burbules y C. A. Torres (dir.), *Globalization and education. Critical perspective* (p. 275-297). New York, NY: Routledge.
- Mabilon-Bonfils, B. y Saadoun, L.** (2001). *Sociologie politique de l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Marienstras, É.** (1976). *Les mythes fondateurs de la nation américaine*. Paris: François Maspéro.
- Marienstras, É.** (1988). *Nous le peuple. Les origines du nationalisme américain*. Paris: Gallimard.
- Molnar, A.** (1996). *Giving kids the business: The commercialization of America's schools*. Boulder, CO: Westview.
- Nique, C. y Lelièvre, C.** (1993). *La République n'éduquera plus*. Paris: Plon.

- Pasche, C. y Peters, S.** (1997). Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme. In D. Le Dinh (dir.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX^e-XX^e siècles*. Lausanne: Antipodes (col. "Les annuelles", n^o 8).
- Pinar, W. F.** (1998). Dreamt into existence by others: Notes on school reform in the US. In M. Tardif, C. Lessard y C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 201-229). Paris: Presses universitaires de France.
- Rabaut Saint-Étienne, J.-P.** (1792). *Projet d'éducation nationale*. In M. J. A. Caritat, marquis de Condorcet (1989), *Écrits sur l'instruction publique*. Second volume: *Rapport sur l'instruction* (p. 231-235) (Texto presentado, anotado y comentado por Charles Coutel). Paris: Édilig (1^{ra} ed. 1792).
- Ravitch, D.** (2000). *Left back. A century of failed school reforms*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Readings, B.** (1996). *The University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reid, W. A.** (1998). Systems and structures or myths and fables? A cross-cultural perspective on curriculum studies. In B. B. Gudem y S. Hopmann (dir.), *Didactic and/or Curriculum. An International Dialogue* (p. 11-27). New York, NY: Peter Lang.
- Rudolph, F.** (1977). *Curriculum. A history of the American undergraduate course of study since 1636*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sachot, M.** (2000). La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs: les disciplines et le curriculum. *Éducation et francophonie*, XXVIII(2) (Publicación disponible en línea en la dirección <<http://www.acef.ca/revue/>>).
- Sachot, M.** (2004). Disciplines du maître, disciplines de l'élève: contre une "disciplinarisation" du primaire. In M. Sachot y Y. Lenoir (dir.), *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* (p. 19-33). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Saltman, K. J.** (2000). *Collateral damage: Corporatizing public schools - A threat to democracy*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Schnapper, D.** (1994). *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. y Bachelier, C.** (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Paris: Gallimard.

- Scott, P.** (dir.). (1998). *The globalization of higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Snedden, D.** (1921). *Sociological determination of objectives in education*. Philadelphia, PA: J. B. Lippincott Company.
- Stichweh, R.** (1991). *Études sur la genèse du système scientifique moderne* (Trad. F. Blaise). Lille: Presses universitaires de Lille.
- Tanner, D. y Tanner, L.** (1990). *History of the school curriculum*. New York-Londres: Macmillan/Collier Macmillan.
- Thériault, J.-Y.** (dir.). (1999). Citoyenneté et identité sociale. *Sociologie et sociétés*, XXXI(2), 5-190 (nombre temático).
- Tudiver, N.** (1999). *Universities for sale: Resisting corporate control over Canadian higher education*. Toronto: James Lorimer and Co.
- Warnier, J.-P.** (1999). *La mond aims of education*. London: Williams and Norgate.
- Whitty, G. y Edwards, T.** (1998). School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance. *Comparative Education*, 34(2), 211-227.
- Winch, C.** (2000). *Education, work and social capital: Towards a new conception of vocational education*. London: Routledge.
- Zay, D.** (1988). *La formation des instituteurs*. Paris: Éditions universitaires.