

## DESAFÍOS Y PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN RESPECTO A LOS SABERES ACTUALES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE QUEBEC

*Research challenges and problems concerning current knowledge about teaching practices in primary education in Quebec*

YVES LENOIR\*

### Resumen

El artículo describe el nuevo currículum para la educación básica, sus fundamentos socioideológicos y da a conocer un conjunto de críticas a éste, particularmente el hecho que se construya en torno a la tendencia tradicional y neoliberal así como la ausencia de finalidades sociales y educativas explícitas. Posteriormente se presentan algunos resultados de las investigaciones destinadas al análisis de las prácticas pedagógicas relacionadas con el nuevo currículum. Dichos hallazgos dejan en evidencia una serie de problemas graves relacionados con la aplicación del currículum actual que tienden a distorsionar los objetivos que éste buscaba lograr. El capítulo concluye que las investigaciones de las prácticas de enseñanza deben trascender la mera descripción, levantando lo que efectivamente hacen los profesores de básica en cuanto a la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza, educación básica, reforma curricular de Quebec, saberes

### Abstract

*The article describes the new primary education curriculum, its socio ideological foundations and some criticism against it; particularly, its traditional, neoliberal basis as well as the absence of explicit social and educational aims. Some research findings aiming at analyzing pedagogical practices related to the new curriculum are then presented. Such findings reveal various serious problems in relation with the application of the current curriculum tending to distort the objectives it sought to achieve. The chapter concludes that research on teaching practices should go beyond mere description. Studies should gather information about what primary teachers actually do as far as the implementation of teaching-learning processes is concerned.*

**Key words:** teaching practices, primary education, Quebec's curricular reform, knowledge

---

\* Doctor en Sociología del Conocimiento, Universidad de Paris VII. Profesor Titular del Departamento de Enseñanza preescolar y primaria de la Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke, ylenoir@videotrou.cl

## Introducción

Desde hace aproximadamente 20 años y considerando diferentes perspectivas, nuestros trabajos en la Cátedra de Investigación de Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE) y en el Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE) se centran en el estudio de las prácticas de enseñanza en la educación primaria. Desde la perspectiva de las representaciones sociales de los profesores y de sus prácticas en clases comenzamos por analizar la utilización del enfoque interdisciplinario –introducido después de los años 70 en los programas de estudio– y su implementación a través de diferentes procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Simultáneamente, el mismo tipo de análisis lo realizamos en didáctica de las Ciencias Humanas, así como también estudiamos las representaciones y las modalidades de utilización del texto escolar de estos profesores. De manera progresiva, la investigación sobre estos dispositivos procedimentales e instrumentales nos condujo a la necesidad de tener en cuenta las prácticas efectivas de profesores, tal como éstas se desarrollan en clases, a fin de caracterizar lo más sistemáticamente posible y en toda su complejidad el actuar docente para así poder llegar a describirlo y comprenderlo mejor. En paralelo, desde una perspectiva socioideológica y epistemológica, continuamos con el análisis de los documentos oficiales (programas de estudio, dictámenes, informes, textos políticos, etc.) relacionados con la tarea docente, lo que nos permitió analizar los resultados obtenidos en nuestras investigaciones a la luz de estos documentos –sean prescriptivos o de recomendación– y al mismo tiempo tener una mirada crítica sobre los mismos. Junto a este análisis, efectuamos una recensión bibliográfica de las publicaciones anglófonas y francófonas que presentaban resultados de investigaciones empíricas sobre las prácticas de enseñanza.

En el año 2001, cuando el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) comienza la implementación de un nuevo currículum para la educación primaria –enmarcado en un proceso más extenso de reformas del Sistema Educativo de Quebec–, nos involucramos en un conjunto de investigaciones destinadas a analizar las prácticas de enseñanza relacionadas con este nuevo currículum.

En el presente capítulo presentamos en primer lugar las características de este nuevo currículum ubicándolo al centro de la reforma del Sistema Educativo de Quebec. A continuación damos a conocer un conjunto de críticas a su respecto e igualmente mostramos los fundamentos socioideológicos que lo sustentan. Posteriormente, comunicamos algunos resultados de nuestras investigaciones, los que ponen de manifiesto una serie de problemas graves en cuanto a la aplicación del currículum actual, problemas que tienden a distorsionar las finalidades perseguidas por éste. Finalmente, a modo de conclusión, identificamos algunos desafíos y problemas de la investigación en los cuales deberíamos insistir a fin de comprender mejor las principales tendencias que predominan y animan el medio escolar.

## **El currículum de la enseñanza primaria y la reforma del Sistema Educativo de Quebec**

Para comprender la dinámica y los fundamentos de la reforma actual del Sistema Educativo de Quebec, a continuación presentamos brevemente el contexto sociohistórico en el cual se enmarca.

### *Breve contexto histórico*

Es importante señalar que desde 1867 con la creación de la confederación canadiense la responsabilidad de la educación escolar es asumida por cada provincia. La siguiente tabla (Tabla 1) sintetiza de manera cronológica las concepciones del currículum de la educación primaria de Quebec. Esta síntesis muestra su principal característica curricular, asignada por las instancias gubernamentales para los tres últimos y por la investigación para los dos primeros, y la postura epistemológica que lo sustenta según las mismas fuentes.

**Tabla 1**  
CONCEPCIONES DEL CURRÍCULUM DE PRIMARIA DE QUEBEC,  
1909-2000

<b>Años</b>	<b>Currículum</b>	<b>Concepciones epistemológicas</b>
1909-1959	Programa enciclopédico	Concepciones realistas
1959-1971	Programa enciclopédico	Concepciones realistas
1971-1981	Programas marco	Concepciones humanistas <sup>1</sup>
1981-2000	Programa basado en objetivos comportamentales	Concepciones neo-conductistas
2001-...	Programa basado en dominios y en competencias	Concepciones constructivistas y conductistas

El nuevo currículum de la enseñanza primaria (Gouvernement du Québec, 2001), implementado progresivamente desde septiembre de 2001, se enmarca en un movimiento de reformas del Sistema Educativo en debate desde el término de la Segunda Guerra Mundial, pero que comienza concretamente con la “Revolución tranquila”<sup>2</sup> en

<sup>1</sup> Para mayor información sobre la crítica a la concepción curricular humanista de la Reforma del Sistema Educativo de Quebec de los años 60, véase Lenoir (1991, 2002a, 2005a).

<sup>2</sup> La expresión Revolución Tranquila caracteriza los años 60, durante los cuales la sociedad quebequense, luego de una serie de debates post Segunda Guerra Mundial y de sus impactos sociales y

la primera mitad de los años 70 y que tiene por objetivo la integración paulatina de la sociedad quebequense en la lógica socioeconómica anglófona norteamericana de tipo neoliberal (Lenoir, 2005a). En ruptura con una ideología humanista, principalmente caracterizada de neotomista (1840-1950) y apoyada tanto por una ideología conservadora (Rioux, 1968) como por la corriente ultramontanista sostenida por la Iglesia y un partido conservador (Monière, 1977), este movimiento de reformas introduce nuevos programas de estudio que en nombre de un humanismo renovado (Gouvernement du Québec, 1963-1965) –el de un pluralismo humanista– conduce al abandono del modelo francés basado en las Humanidades y en una cierta concepción elitista de la cultura, para adoptar en 1980 un currículum centrado en una valorización de las relaciones interculturales (el pluralismo cultural) y en una concepción neoconductista del aprendizaje, después de haber pasado durante la década de los 70 por una pedagogía humanista que promovía el desarrollo individual.

### *El currículum basado en objetivos comportamentales de los años 80*

Estructurado en términos de objetivos comportamentales de enseñanza y de contenidos de aprendizaje jerarquizados, el currículum de los años 80 postulaba que los alumnos reharían a través de sus aprendizajes el camino a la inversa del presentado por éste. De esta forma, mientras la estructura curricular proponía: objetivos generales, objetivos terminales, objetivos intermediarios, elementos nocionales, los alumnos deberían iniciar sus aprendizajes a partir de los elementos nocionales para finalmente alcanzar el objetivo general propuesto. En efecto, ya no existe transmisión impuesta de manera explícita y frontal, pero la actividad de reconstrucción es absolutamente controlada, al menos en teoría, y básicamente orientada hacia la imposición de una realidad definida como ya existente o hacia la capacidad de aplicar los saberes-hacer. El sujeto “descubre”, gracias al maestro que le “revela” gradualmente el saber tal como “debe” ser aprehendido y las habilidades (saber-hacer) a aplicar. En una preocupación de racionalización instrumental, el aprendizaje es visto como un proceso de estructuración controlada de manera heterónoma seguido de una indagación controlada. Esta es la razón por la que Not (1979) habla de inculcación de los conocimientos y de un modelo de heteroestructuración de tipo coactivo.

A partir de 1985 las concepciones transmitidas por este currículum son sistemáticamente atacadas por diferentes organismos –en particular por el Consejo Superior de la Educación (CSE)– y académicos universitarios. Los aprendizajes promovidos por

---

económicos, pasa de una sociedad principalmente rural a una postmoderna, viviendo sin violencia grandes transformaciones en todos los ámbitos (ideológicos, políticos, económicos, culturales, educativos, etc.).

este currículum se consideran parcelados, demasiado instrumentales, acumulativos, desencarnados, poco significativos e impuestos. A esto se adhiere que en 1990 un informe del Ministerio de Educación de Quebec (MEQ) debe admitir que los programas se aplican poco o nada y que en consecuencia no son aplicables (Gouvernement du Québec, 1990).

Luego de diez años de debates, durante los cuales se llevaron a cabo los “Estados Generales de la Educación<sup>3</sup>” (1995-1996), se emiten dos informes gubernamentales importantes, numerosos dictámenes del CSE y una nueva política educativa gubernamental, lo que conduce al MEQ a introducir un nuevo currículum en el año 2001, producto de la voluntad gubernamental de “pasar del acceso de la educación del mayor número de alumnos, al éxito del mayor número de alumnos” (Gouvernement du Québec, 1997, p. 3).

### *El currículum de 2001*

El nuevo currículum (Gouvernement du Québec, 2001) tiene como fundamentos epistemológicos al constructivismo y al conductismo, mientras que en su preversión final eran el socioconstructivismo y el cognitivismo (Gouvernement du Québec, 2000)<sup>4</sup>. Sus orientaciones principales son la preocupación en el alumno como sujeto que aprende, la presencia de “aprendizajes fundamentales y funcionales [...] actuales y culturalmente establecidos [...] calificados y diferenciados” (p. 3-4), la utilización de las perspectivas transversales e interdisciplinarias, un enfoque programa que garantiza la reagrupación de las materias escolares en dominios de aprendizaje<sup>5</sup>, la vuelta a los “saberes disciplinarios esenciales”, una concepción de actividades de enseñanza-aprendizaje centrada en la instauración de comunidades de aprendizaje, una estructuración en ciclos de aprendizaje<sup>6</sup>, el realce cultural y la introducción de nuevas perspectivas derivadas de las preocupaciones sociales como las educacionales para..., para el medio ambiente, la salud, el consumo y la ciudadanía.

<sup>3</sup> Los Estados Generales de la Educación es un amplio proceso consultivo (de un año de duración) sobre las orientaciones del sistema educativo, realizado por el Gobierno de Quebec a toda la población quebequense, a todos los organismos representativos y a todas las esferas de actividad.

<sup>4</sup> Para mayor información sobre una crítica de los fundamentos epistemológicos del nuevo currículum, véase Lenoir (2001) y Lenoir y Larose (2005).

<sup>5</sup> Los dominios de aprendizaje hacen referencia a la reagrupación de disciplinas escolares en cinco grupos: idiomas, matemáticas y ciencias, del universo social, las artes, el desarrollo personal.

<sup>6</sup> La enseñanza primaria se organiza en tres ciclos de aprendizaje, cada uno compuesto por dos años: 1<sup>er</sup> ciclo = 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> año de primaria, 2<sup>o</sup> ciclo = 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año, etc. La enseñanza secundaria se estructura en dos ciclos de aprendizaje, el primero compuesto por los dos primeros años y el segundo por los tres restantes.

Según el documento oficial la operacionalización de estos fundamentos en el currículum de primaria debe realizarse a través de la utilización sistemática de las competencias disciplinares y transversales. Las competencias disciplinares son agrupadas en cinco dominios de aprendizaje (Idiomas, Matemáticas, Ciencias y Tecnologías<sup>7</sup>, Universo Social, Artes, Desarrollo Personal), debiendo privilegiar una enseñanza interdisciplinaria. Las competencias transversales, de carácter genérico, son de tipo intelectual, metodológico, personal-social y comunicacional. Estas competencias deben concretizarse “a través de los distintos dominios de aprendizaje” (Gouvernement du Québec, 2001, p. 15). Por último, cinco dominios generales de formación (Salud y Bienestar, Orientación y Emprendimiento, Medio ambiente y Consumo, Medios de Comunicación, Convivencia y Ciudadanía) deben garantizar la consolidación de los aprendizajes en vínculo directo con las realidades humanas y sociales de la vida cotidiana.

Finalmente, en cada uno de los programas los objetos de aprendizaje se expresan en términos de competencias para el conjunto de los ciclos involucrados. Para cada competencia se encuentra: la explicitación de la competencia, sus vínculos con las competencias transversales, su contexto de realización, la progresión de los aprendizajes previstos para el alumno, los componentes de la competencia, sus criterios de evaluación y las expectativas de logro para cada ciclo. Al final de cada programa se encuentra la lista de los “saberes esenciales” prescritos.

Con la implementación de este currículum, más allá de lo señalado, el MEQ espera conducir a los profesores de primaria a la apropiación de nuevas prácticas que favorezcan la adquisición por parte de los alumnos de los aprendizajes esenciales determinados por el currículum (instruir), del desarrollo de actitudes y conductas sociales, conforme a las reglas, normas y valores actuales de la sociedad (socializar) y que igualmente garanticen el éxito escolar del mayor número de alumnos (calificar). Se trata de las tres misiones concedidas a la escuela por el Gobierno de Quebec (1997). De esta forma, tanto para políticos y gestores como para muchos académicos universitarios, este cambio implicaría un importante giro en los procesos de enseñanza, al cual los profesores son llamados a implementar. Fullan (2001), basado en Cuban (1988), indica que las reformas actuales no solicitan a los profesores de hacer lo que ya hacían, ni mucho menos de hacerlo mejor (primer nivel de cambio); por el contrario, éstas demandan instaurar nuevas formas de hacer (segundo nivel de cambio).

---

<sup>7</sup> Empleamos el plural para identificar Matemáticas, Ciencias y Tecnologías y no el singular como lo hace el nuevo programa de la educación primaria de Quebec.

### *El Movimiento de Reforma del Sistema Educativo de Quebec*

Es importante reconocer que desde hace medio siglo las transformaciones del Sistema Educativo de Quebec y sus currículums se realizan en base a procesos democráticos a través de amplias consultas, como es el caso de la presente reforma luego de los Estados Generales de la Educación. Después de los años 50, el nivel de escolarización de los quebequenses se eleva extraordinariamente y la escuela se abre a la diferencia, especialmente a los emigrantes y a los alumnos con dificultades de todo tipo. Entonces, el principal esfuerzo es puesto en la formación inicial y continua de los profesores. Así, la calidad de los profesores de todos los niveles educativos, desde el preescolar a la universidad, aumenta de manera considerable. Recientemente, el sistema de enseñanza de tipo confesional –católico o protestante– es sustituido por uno de tipo lingüístico, más respetuoso de las diferencias culturales y religiosas de una sociedad multiétnica, propia a Quebec.

En realidad, la presente reforma del Sistema Educativo no sólo ha conducido a la renovación de los programas de estudio, sino que también ha abordado otros ámbitos, entre las cuales Lessard (2006) destaca:

- intervenir desde la primera infancia, por medio de la instauración de una “red de centros para primera infancia, la extensión de la educación preescolar a tiempo completo desde los 5 años de edad, los servicios de guardia escolar, una reducción sustancial del número de alumnos por curso en la educación preescolar y primer ciclo de primaria, así como un aumento del tiempo de la enseñanza en la educación primaria, a partir del presente año” (p. 5),
- elevar el nivel cultural y enseñar las materias esenciales, reduciendo la matriz de materias de secundaria y priorizando el aprendizaje del francés escrito y de un tercer idioma (el inglés es considerado como el segundo idioma),
- otorgar más autonomía a la escuela, traspasando algunas responsabilidades a las escuelas, pero exigiendo planes de éxito<sup>8</sup> de su parte,
- apoyar la escuela de Montreal y, de manera general, de Quebec, invirtiendo importantes fondos y creando diversos programas,
- fortalecer la formación de los profesores de la enseñanza profesional y técnica, modernizando los equipamientos y apoyando la reforma de esta formación impulsada en los años 90,
- consolidar y racionalizar la enseñanza superior a partir de la instauración de programas de ayuda, asociados a una mayor eficacia y eficiencia como lo han sido

---

<sup>8</sup> Respecto a los planes éxito, ver la nota 9.

“los contratos de desempeño” exigidos a las universidades y los “planes de éxito” a los medios escolares por el gobierno quebequense”<sup>9</sup>.

En resumen, a principios del siglo XXI la fisionomía del Sistema Educativo de Quebec es profundamente transformada, siendo varios los factores que explican estas transformaciones. Así, es posible distinguir tres desafíos a nivel social (Lenoir, 2007): en primer lugar, ante un abandono escolar de aproximadamente un 30% de los alumnos antes de finalizar sus estudios secundarios, es necesario encontrar los medios y las estrategias que garanticen la perseverancia y el éxito escolares del mayor número posible de alumnos. En segundo lugar, las presiones sociales asociadas a la gran diversidad multiétnica de la población conducen a las autoridades a focalizarse en la equidad social y la igualdad de oportunidades; y en tercer lugar, la calidad y la eficacia de la enseñanza se convierten en una preocupación constante y objeto de permanentes debates. A fin de poder alcanzar estos objetivos es que el Gobierno de Quebec adoptó, en materia curricular, la perspectiva constructivista, el enfoque basado en competencias y la supresión de la compartimentación de disciplinas sustituyéndola por los dominios de aprendizaje; apostando de esta forma, por la interdisciplinariedad, la exigencia del realce cultural, la “vuelta” a los aprendizajes esenciales, etc. Bajo esta perspectiva, igualmente se les exigió a los establecimientos universitarios una reforma en paralelo de la formación inicial de profesores, sustentada en las mismas orientaciones y promoviendo la profesionalización del cuerpo docente.

### **Un currículo cuestionado por malas razones**

Desde hace varios meses este currículum es objeto de una gran oposición. En particular, se le acusa de promover un lenguaje inaccesible a los profesores, de imponer a éstos nuevas formas de hacer, de negar todo valor a la evaluación al instaurar ciclos de aprendizaje, pero sobre todo de excluir los saberes disciplinarios en favor de modalidades de aprendizaje que no los considerarían. De este modo, el enfoque basado en competencias

---

<sup>9</sup> Por un conjunto de razones económicas, políticas e ideológicas el Ministerio de Educación de Quebec impuso a las universidades la obligación de presentar contratos de desempeño y a las comisiones escolares planes de éxito. De esta forma, las universidades debían comprometerse a elevar sus resultados tanto en el ámbito de la investigación como de la enseñanza. En lo que concierne a las organizaciones escolares, estas debían comprometerse a promover la perseverancia y el éxito escolar para todos los alumnos de la provincia, con el fin de reducir la tasa de abandono escolar (cerca del 30% para el conjunto de Quebec) entre otras cosas. Sobre la base de los contratos de desempeño y la rendición de cuenta, es que el financiamiento gubernamental se garantiza e incluso puede elevarse. Lo mismo ocurre con la enseñanza primaria y secundaria donde los suplementos financieros específicamente permiten apoyar los esfuerzos de escolarización en los medios escolares desfavorecidos.

prescindiría de los saberes, el proyecto (como dispositivo de enseñanza-aprendizaje) sería valorizado en detrimento de los procesos de aprendizaje, los alumnos construirían sus conocimientos de manera solitaria a partir de su primera cultura eludiendo así las contribuciones de una segunda cultura, lo que por cierto constituye la riqueza de nuestras sociedades, y éstos sólo tendrían que autoevaluarse para validar sus conocimientos, etc. A esto se añaden las críticas referidas a la sobrecarga laboral de los profesores, la falta de formación continua y de apoyo en la enseñanza, etc.

Así como lo mencionamos (*Ibid*), “a pesar de que nadie puede ignorar las *zonas de sombra* que reclaman ser clarificadas y que exigen precisiones, los vacíos que necesitan ser superados y las debilidades que deben ser corregidas, de ningún modo estos problemas avalan el rechazo a la presente reforma y el abandono del currículum actual (o en implementación) para volver a prácticas de enseñanza que se dicen haber hecho prueba de eficacia... en otro tiempo” (p. 17). Por una parte, al igual que Lessard (2006), destacamos una serie de carencias en el proceso de implementación de este nuevo currículum:

- la reducción de un número importante de consejeros pedagógicos<sup>10</sup> entre los años 1995 y 2000, tras la instauración de la política financiera destinada al déficit cero,
- las preocupaciones políticas, estructurales y administrativas en torno a la fusión de las comisiones escolares<sup>11</sup>, ocultando así las necesidades educativas,
- la falta de experimentación seria y de larga duración del nuevo currículum en las escuelas piloto,
- problemas en las versiones del nuevo programa, respecto a sus fundamentos,
- ausencia de modalidades de evaluación de los aprendizajes en la fase inicial de implementación del currículum,

---

<sup>10</sup> Un consejero pedagógico, por lo general, es un profesor que ha sido liberado de la enseñanza luego de haber finalizado estudios universitarios de maestría y cuyas competencias pedagógicas y didácticas son reconocidas. Este consejero tiene la función de garantizar la formación continua en terreno (de profesores de enseñanza primaria o secundaria) y además apoyar a través de sus consejos a los profesores en sus prácticas.

<sup>11</sup> Una comisión escolar es una entidad jurídica a la cual el Ministerio de Educación le ha delegado sus poderes a fin de administrar a nivel organizativo, financiero, pedagógico, etc., las escuelas primarias y secundarias en un territorio determinado. Los responsables (los comisarios) de cada comisión escolar (72 actualmente en Quebec) son elegidos democráticamente por el conjunto de la población del territorio en cuestión. El Ministerio de Educación conserva la responsabilidad de la producción de los programas de estudio y el poder de negociación con los sindicatos docentes en lo que concierne a los acuerdos colectivos que regulan los deberes y derechos de los profesores.

- problemas de asesoramiento a los profesores y de transmisión de experticia, teniendo en cuenta la entrada de nuevos profesores como consecuencia de un proceso masivo de jubilación tanto de profesores como de directivos de las escuelas,
- tres años de boicot sindical por razones salariales y no por la implantación del currículum, dos años de sesiones de formación para los profesores en ejercicio y un año de boicot directamente vinculado a la implementación de los programas de primaria,
- ausencia de evaluación de la formación de profesores desde hace seis años, considerando que se invirtieron 120 millones de dólares.

A esta lista agregamos –en la cual casi la totalidad de ellas son independientes del currículum y que están esencialmente relacionadas con problemas de orientación, asesoramiento, apoyo y dirección– que la producción de textos escolares y de sus guías de acompañamiento guardan poca o ninguna relación con las orientaciones de este nuevo currículum, a pesar de las evaluaciones gubernamentales realizadas. Situación relevante puesto que las investigaciones ponen de manifiesto que los profesores principalmente consultan los textos escolares y no el documento curricular; sistemáticamente este documento es substituido por el texto escolar.

Por otra parte, es importante considerar la reforma y los programas de estudio desde otro punto de vista, uno mucho más fundamental, o sea, bajo las perspectivas ideológicas, políticas y económicas: así como lo señala Reboul (1971), [...], “la educación es inseparable de la política, es decir, de la vida de *La cité*, de las relaciones económicas y sociales que la constituyen, de la forma de su Gobierno [...]”. Por un lado, toda educación depende de una opción política [...] y, por otro, la educación en sí no es “neutra” (p. 79). La educación es influenciada de manera directa por el contexto social e ideológico en el cual se enmarca y, principalmente, es sobre el conjunto del sistema escolar – las políticas, las expectativas y finalidades, las actitudes y valores, la estructura y el contenido del currículum– que la influencia de la ideología dominante se hace sentir (Guttek, 1988). Esto es lo que conduce a Dottrens (1964) a señalar que “las razones citadas para revisar los programas de enseñanza son siempre de naturaleza sociológica dado que conviene adaptarlos a las condiciones y a las nuevas necesidades. Es muy raro, si existe el caso, que se emprenda una revisión de programas por razones pedagógicas (p. 38)” (Lenoir, 2005a, p. 650). Sin entrar en detalles, en esta sección no reanudamos la demostración efectuada en el artículo cuyo extracto venimos de citar y que igualmente hemos desarrollado en otros artículos (Lenoir, 2002b, 2004, 2005b, 2006a, 2006b; Lenoir y Vanhulle, 2008), simplemente queremos poner en evidencia que más allá de los discursos socioeducativos otras razones más profundas, que motivan su aplicación, se encuentran al origen de las transformaciones de los sistemas educativos.

En el caso actual, la hipótesis que formulamos, apoyada en numerosos ejemplos, es que la reforma actual se encontraría bajo la influencia ideológica neoliberal y bajo una lógica economicista cuyas finalidades educativas se orientan principalmente a la preparación de un empleo en un sistema de mercado. Si retomamos las funciones del sistema educativo desarrolladas por Bourdieu (1967), estaríamos hablando de las funciones externas, de adaptación, “de preparación a un oficio, a una profesión, de adaptación a las necesidades de la economía. De este modo, la escuela tiene por función garantizar una formación profesional teniendo en cuenta la actual división social y técnica de la sociedad y los objetivos económicos que ésta promueve” (Lenoir, 2008, p. 51).

Entonces se podría pensar que las críticas “virulentas” dirigidas al currículum, que van hasta solicitar su abandono, se construyen en oposición a esta ideología neoliberal y a su aplicación mercantil en el ámbito escolar. Sin embargo, formulamos la hipótesis de que en ciertos casos los autores de dichas críticas se focalizan exclusivamente en los problemas de tipo organizacional, pedagógico, didáctico, etc. –que sin duda existen–, sin percibir los problemas de fondo de este currículum. No obstante, igualmente pensamos que estas críticas se centran en otros dos casos particulares. Por una parte, se asiste a oposiciones que se apoyan en una mirada nostálgica de un tiempo en que los saberes disciplinarios poseían la exclusividad en el proceso educativo escolar y donde estos saberes además permitían disciplinar los espíritus rebeldes de la juventud, en el sentido desarrollado por Foucault (1975). La visión de estos paladines del orden y del conservadurismo lleva con ellos el sueño de regresar a la tradición estereotipada y del elitismo: enseñar era muy fácil, puesto que se trataba de transmitir a los alumnos atentos –o que por un conjunto de medidas coercitivas se volvían atentos– informaciones (“saberes” ya contruidos) presentadas de manera sistemática que éstos debían retener por medio de la ejercitación y la memorización. Todo estaba tan bien presentado que la responsabilidad del fracaso era consecuencia exclusiva del alumno indisciplinado y perezoso, a veces caracterizado por algunas taras psíquicas producto su “condición social”.

Por otra parte, igualmente pensamos que el rechazo al currículum proviene de los defensores conscientes o no de un neoliberalismo exacerbado, que no se preocupan de los ideales (la emancipación humana y la educación ciudadana) que han sustentado el desarrollo de los sistemas educativos en los Estados-Nación democráticos modernos. En nombre de la eficiencia, entendida como la valoración de los factores de producción medidos monetariamente desde la perspectiva del costo-eficacia o del costo-beneficio (Paul, 2005) y que traslada la cuestión de la calidad educativa de la enseñanza a los aspectos económicos, pero también en nombre del rendimiento que se acompaña de un individualismo exacerbado (Lenoir, a publicarse), la escuela es comprendida como una empresa en el mercado del saber cuyo objetivo es la producción del capital humano: “el capital humano es el conocimiento 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). En el mismo sentido, Giroux (2003) subraya que “la cultura comercial sustituye a la cultura del pueblo y el lenguaje del mercado al lenguaje de la democracia. Al mismo tiempo, la cultura comercial corroe la estructura de la sociedad civil y la función de la escuela se transforma para reemplazar “una democracia de ciudadanos por una de consumidores” (Grace, 1997, p. 315). Este consumismo tiene como consecuencia ofrecer únicamente este tipo de ciudadanía a los niños y adultos” (p. 120). En esta selva escolar –que es bien poco educativa, pero esencialmente técnico-instrumentalista en la cual reina el individualismo– el sujeto que aprende, aprende solo y como único responsable de sus éxitos, ya que la finalidad última es la desvinculación total del Estado y entregar la responsabilidad del sistema educativo en manos de la iniciativa privada. Esta orientación, que se enmarca en la lógica del Consenso de Washington<sup>12</sup>, de cierta manera se vincula a la anterior dado que promueve y legitima la segregación y la exclusión social; en consecuencia, la selección se basa en condiciones objetivas –sociales, culturales, económicas, etc.– en las cuales viven los seres humanos. Evidentemente, esta orientación rechaza los objetivos de igualdad de oportunidades, de equidad y justicia social, de perseverancia y éxito escolar que

<sup>12</sup> Así como lo hemos mencionado antes (Lenoir, 2005b), “el economista John Williamson (1990), que posteriormente se convirtió en el principal economista del Banco Mundial, en 1989 califica la política definida por el G7 con el fin de señalar sus diez recomendaciones para la reforma de algunas economías nacionales del “Consenso de Washington”. Williamson sintetiza este consenso ideológico en diez puntos que se traducen en el núcleo duro de las concepciones neoliberales defendidas por von Hayek (1985/1944), Milton Friedman (Friedman y Friedman, 1971/1962), la escuela de Chicago (p. 163) y la escuela de Virginia. Se trata de un conjunto de directivas de política económica elaboradas en una reunión “oscura” celebrada en 1979 por un grupo de economistas norteamericanos, funcionarios del Gobierno de Estados Unidos, del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Aplicadas a ciegas durante los años 80, sin nunca haber sido objeto de ningún debate, sin haberse sometido a ninguna votación e incluso sin haber tenido ratificación formal de parte de los países a los cuales se les impusieron, estas directivas condujeron, por ejemplo, a la Argentina a la bancarota y a otros países de América Latina a la miseria. Estas medidas tuvieron como efecto un aumento dramático de las desigualdades y un desmesurado crecimiento de la pobreza en el mundo. Establecido en oposición al consenso estructuralista de los años cincuenta –nekeynesiano en los países industrializados– y a los teóricos neoclásicos y neomarxistas, el Consenso de Washington se basa en la convicción de un mercado totalmente libre y regulador. Postulaba que con su aplicación el crecimiento económico aumentaría, la pobreza disminuiría y el empleo crecería. Ocurriendo en realidad lo contrario. El Consenso de São Paulo de junio de 2004, derivado de la 11ª Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y el Desarrollo (CNUCED XI), cuyo tema central fue “reforzar la coherencia entre las estrategias nacionales de desarrollo y los procesos económicos mundiales para el crecimiento y el desarrollo”, bajo un discurso ortodoxo a nivel neoliberal reanuda varias de las diez medidas del Consenso de Washington, reconoce la mundialización como un hecho consumado, reteniendo la necesidad de estrategias nacionales de desarrollo (¡lo que induce a una contradicción evidente con el modelo de la mundialización de los intercambios establecidos!) pero sin tener en cuenta los fenómenos nacionales e internacionales concernientes a las estructuras no-igualitarias, hipotecarias, financieras, fiscales, culturales, etc.

a pesar de todo habían resistido, así como también reduce la calidad y la eficacia de la enseñanza a la eficiencia del sistema. En nombre de la ideología neoliberal (nunca citada) durante las elecciones provinciales de 2007, las propuestas de algunos partidos políticos de Quebec promovieron explícitamente una visión utilitarista-individual de la escuela. En nombre de la autonomía individual y del dogma del libre mercado y de la libre competencia, incluyendo aquel del saber, estas propuestas se apoyaban en tres grandes principios defendidos por los “nuevos economistas”: la adhesión a la concepción tradicional transmitida por la “mano invisible” de Adam Smith, que afirma que el mercado y la libre competencia garantizan una adecuación entre los intereses individuales y el interés general; la creencia de que los seres humanos se comportan, cualesquiera que sean las circunstancias y con pleno conocimiento de causa, de manera perfectamente racional<sup>13</sup>, y que la racionalidad económica se aplica a todas las dimensiones de la vida social de las personas, incluyendo la educación. Las incidencias de este tercer principio son considerables. Así, y en concordancia con esta visión individualista generalizada, le corresponde a cada persona “comprar” servicios educativos en función del beneficio que extraerá. Dicha demanda se detiene una vez que el interés individual es satisfecho. Tal perspectiva conduce a la eliminación de la gratuidad escolar, de toda regulación y obligación social fuera del mercado y, por consiguiente, a la exclusión del rol del Estado y a la privatización y liberación de las “fuerzas del mercado”<sup>14</sup>. En función de lo mencionado, formulamos la hipótesis de que un cierto número de agrupaciones (de interés) consideran que la reforma no va lo suficientemente lejos.

---

<sup>13</sup> Esta concepción hace referencia a la concepción weberiana de la acción racional respecto a un fin (Weber, 1964a, 1964b).

<sup>14</sup> Clerc (2007) concluye del análisis del rechazo del *Welfare State* keynesiano, efectuado por economistas partidarios de la ideología neoliberal, que según estos últimos “la compatibilidad de los intereses es espontánea y total. El Estado solamente es el guardián de las leyes y de la propiedad, y el que hace que reine la ley y el orden. La sociedad no tiene conflictos, violencia, ni relaciones de fuerza. La racionalidad económica de cada persona contribuye armoniosamente al orden colectivo. El mercado cubre toda la vida social, la cual se reduce a una infinidad de cálculos costo-ventajas. Todo se soluciona en el mercado, sin enfrentamientos: si adoptamos el término de Pierre Rosanvallon diríamos que estamos frente a un “capitalismo utópico” que no deja lugar a la política, es decir, frente a relaciones de fuerza, a choques de intereses. Una sociedad supuesta que no conoce conflicto alguno, no puede ser otra que una sociedad totalitarista. Por uno de esos curiosos hechos cuya historia es habitual, la utopía liberal de los “nuevos economistas” es la cuna de una implacable dictadura: la del mercado. Sin duda, no es casualidad que Friedman fuese uno de los primeros economistas en visitar al general Augusto Pinochet” (p. 13).

## Resultados alarmantes de la investigación

Ante un currículum que no explicita sus finalidades sociales y educativas, ante su crítica que se construye en torno a dos principales tendencias –tradicional y neoliberal– que, no obstante, se unen para exigir la retirada o al menos la introducción de cambios profundos, ¿cómo posicionarse como investigadores preocupados de la problemática de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como lo mencionan Maturana y Varela (1988) respecto a la interpretación de los fenómenos cognoscitivos, *caminando al filo de la navaja o a la vez intentando evitar a Charybde y Scylla*, es que debemos emprender trabajos sobre las prácticas de enseñanza que eviten proporcionar “municiones” a los partidarios de un conservadurismo socioeducativo que reivindican cada vez más una enseñanza frontal-tradicional centrada en la transmisión de saberes cosificados, así como a los partidarios de una enseñanza fundada únicamente en los saberes técnico-instrumentales en nombre de la “vuelta” a los aprendizajes esenciales y de una concepción estrictamente utilitarista de la educación. No podemos estar de acuerdo con las concepciones de enseñanza-aprendizaje en términos ni de revelación, ni de contemplación, ni de descubrimiento, ni mucho menos en términos de imposición de habilidades funcionales únicamente.

Sin embargo, estas no son las únicas dificultades a las que se enfrentan nuestras investigaciones. De hecho, nuestras dos últimas investigaciones sobre las prácticas de enseñanza<sup>15</sup> en la educación primaria nos conducen a resultados cuyos vínculos con las dos tendencias que acabamos de resumir no aparecen a primera vista. En efecto, si los resultados de estas investigaciones dan cuenta de la utilización prácticamente generalizada y sistemática de la “ejercitación” en las prácticas efectivas de enseñanza,

<sup>15</sup> La investigación titulada *Rapports entre curriculum et intervention éducative dans l'enseignement primaire*, investigación trienal (2001-2004), estuvo bajo la dirección de Yves Lenoir. Financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2001-0628) del *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH), en la cual participaron a título de coinvestigadores: Marc Boutet, Colette Deaudelin, Céline Garant, Jean-Claude Kalubi, François Larose, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación, Hajer Chalghoumi y principalmente Sylvie Routhier y del Doctorado en Educación Béatrice Halsouet, se desempeñaron como asistentes de investigación.

La investigación titulada *Contribution au développement d'un référentiel professionnel basé sur la pratique enseignante: à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?*, investigación trienal (2004-2007), igualmente bajo la dirección de Yves Lenoir, estuvo financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2004-1887) del *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH), en la cual participaron como coinvestigadores: Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes del Doctorado en Educación El mostafa Habboub, Anne Catherine McConnell y María Alejandra Morales-Gómez se desempeñaron como asistentes de investigación.

éstas principalmente evidencian que las preocupaciones de los profesores de primaria se focalizan en la utilización de dispositivos procedimentales que calificamos de facilitadores.

Un facilitador es cualquier dispositivo procedimental de tipo pedagógico, socioefectivo y organizacional (estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, organización espacial, relaciones emocionales, etc.), independiente de los contenidos disciplinarios y de su explotación a nivel didáctico, que favorece positivamente las condiciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001). Nuestros trabajos muestran que una parte importante del desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje se centra en estos facilitadores, incluyendo la utilización del procedimiento de resolución de problemas (Lenoir, 2006c; Lenoir, Maubant y Routhier, en edición). Los resultados del análisis de los extractos verbales referidos a la explicitación que hacen los profesores de las planificaciones de sus actividades (las que igualmente fueron registradas en bandas audiovisuales), se orientan en el mismo sentido. La focalización en los facilitadores organizacionales, relacionales y socioemocionales, que los profesores de la segunda investigación (todavía en curso) han confirmado y legitimado explícitamente, se acompaña de una tendencia que es ampliamente compartida por los profesores de primaria, la tendencia a concebir los procesos de aprendizaje desde una perspectiva epistemológica compartida entre un constructivismo ingenuo y un constructivismo radical. De esta forma, un postulado más o menos implícito y muy compartido por los profesores es el de pensar que el trabajo en equipo contiene en sí mismo las fuentes del conocimiento, que un proceso de aprendizaje se basa en el intercambio de puntos de vista entre los alumnos y que la opinión emitida es suficiente. En síntesis, que la interacción en sí misma, no mediatizada por los procesos de regulación cognitiva por parte del profesor, es garante de la construcción del saber: los alumnos actuarían por y en sí mismos y por consiguiente el saber surgiría gracias a sus interacciones.

Lo que estas dos investigaciones constatan, observado igualmente en otras investigaciones precedentes (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter y Roy, 2001), es una doble ausencia. La primera, es la ausencia de saberes disciplinarios, de un proceso de enseñanza-aprendizaje estructurado de saberes homologados que permiten construir la realidad humana, social y natural, expresarla y entrar en relación con ella. Así la pregunta que nos hacemos es *¿Qué ha pasado con los saberes?* Junto a una ejercitación que está muy presente y que adopta las formas más tradicionales, observamos que las secuencias introducidas por el profesor en su práctica en clases, referidas al desarrollo de los procesos cognitivos y en vínculo con los saberes prescritos, son poco identificadas. El análisis de entrevistas de la planificación de estas actividades de aprendizaje, realizadas antes de su operacionalización en la clase, igualmente constata la poca preocupación que los profesores le otorgan a los aspectos cognitivos. En el mejor de los casos, los profesores citan el objeto cognitivo que será tratado haciendo

referencia al texto escolar, pero toda su atención es dirigida hacia la implementación de condiciones favorables (los facilitadores).

En consecuencia, la segunda ausencia constatada es la utilización prácticamente inexistente de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje de carácter científico. Estos procedimientos de aprendizaje hacen referencia a los procesos cognitivos mediadores implementados por el alumno en su operacionalización de la relación que establece con los objetos del saber a fin de producir la realidad natural, humana y social, expresarla y vincularla con la realidad ya construida. Se trata de los procedimientos de conceptualización, de resolución de problemas, experimental, comunicacional, estético, de concepción y de realización. Estos procedimientos se concretizan por medio de la sucesión de acciones realizadas por los sujetos en situación de aprendizaje bajo un objetivo de integración de manera concomitante o consecutiva a la acción del profesor, utilizando diversos recursos internos y externos con el objeto de establecer una relación apropiada con el saber y así poder alcanzar los objetivos cognitivos establecidos.

Lo que ocasionalmente es posible observar, es la utilización de procedimientos de “sentido común” usados en la vida cotidiana; es decir, utilizar procesos naturales característicos del conocimiento “común” que funcionan según esquemas operatorios implícitos, discontinuos o ambiguos y en base a modalidades de determinación empírica, propios de la intuición, la sensación pura o la percepción y que no ejercen control crítico sobre su producción y utilización de los procedimientos implementados. Por consiguiente, se les solicita a los alumnos conducir su proceso de construcción del saber de manera similar a como lo hace en la inmediatez del día a día. Un ejemplo destacado es cómo los profesores explotan el procedimiento experimental. El análisis de los registros audiovisuales (filmaciones) de las clases evidencia una gran confusión entre el ensayo-error, la experiencia, la expresión de opiniones y la experimentación que requiere de la elaboración de un protocolo basado en una o más hipótesis y que se apoya en los conocimientos previos a verificar. En cuanto al procedimiento de resolución de problemas, que es una de las orientaciones centrales e indispensables del nuevo currículum, el análisis de estos registros muestra que si bien todos los profesores señalan utilizarlo éste no incorpora las dimensiones cognitivas. Este procedimiento serviría más bien para solucionar problemas de tipo organizacional, relacionales o afectivos (Lenoir, 2006).

## Conclusión

A la luz de estos resultados –sin pretender generalizarlos puesto que sólo hacen referencia a un grupo de profesores de primaria de Quebec–, e igualmente teniendo cuenta que nuestras investigaciones han puesto en evidencia aspectos más positivos en cuanto a la interpretación que hacen los profesores del currículum actual (Lenoir, Maubant y

Routhier, 2007), formulamos la hipótesis de que las prácticas de enseñanza analizadas se enmarcan en la concepción norteamericana del proceso educativo, tendiendo a responder a expectativas neoliberales cada vez más presentes en el sistema escolar.

Si los defensores de un enfoque frontal de la enseñanza –enseñanza focalizada en la transmisión descendente de los saberes– apuntan a una perspectiva tradicional y a un modelo rechazado al menos oficialmente después de los años 60, la concepción técnico-instrumentalista de la enseñanza progresivamente le sigue y participa de la lógica pragmática anglófona norteamericana (Lenoir, 2002b, 2005a). Esta lógica, establecida en los Estados Unidos a partir de los años 80, en oposición a las concepciones humanistas tradicionales que ponen de manifiesto una educación no utilitarista, cultural y académica (Rudolph, 1977), se apoya en dos dimensiones complementarias, la del “saber-hacer” y la del “saber-ser”: “En los Estados Unidos, no se plantea el problema del saber porque no es a partir de éste que el sujeto se hace libre. Lo que lo hace libre es la capacidad de actuar de manera autónoma sobre y en el mundo. El problema central no es el del saber ni el del sentido ya que el sentido es dado por la sociedad americana, juzgada *a priori* como fundamentalmente buena y justa, dado que es el producto de un “destino manifiesto” querido por Dios; pero sí el de la funcionalidad, el del saber-hacer que exige un determinado saber-ser. De esta forma, la relación con el sujeto [y no con el objeto del saber] es prioritaria. Por consiguiente, es importante cuestionarse sobre las perspectivas pedagógicas –el cómo hacer– que favorecerán la mejor instauración de dispositivos que permitan alcanzar estas finalidades, permitiendo al sujeto incorporar a través de sus aprendizajes las normas y los valores sociales propuestos en el currículum y a su vez desarrollar las habilidades instrumentales requeridas para intervenir sobre y en el mundo” (Lenoir, 2002, p. 104).

Si esta hipótesis es fundada, se comprende mejor por qué y cómo se llevan a cabo las prácticas de los profesores de Quebec, su preocupación constante en los aprendizajes instrumentales y los facilitadores organizacionales, relacionales y socioemocionales. Esto significaría que los profesores adoptan prácticas que se muestran coherentes y en armonía, pero no con el documento oficial del currículum sino con la ideología que éste promueve, el cual es portador de un discurso socioideológico dominante, utilitarista, individualista y neoliberal. Sin embargo, debemos mencionar que los profesores de ninguna forma estarían alterando las orientaciones del currículum, pero sí podemos pensar –tal vez rápidamente– que éstos son portadores, sin duda inconscientes, de las orientaciones socioideológicas que atraviesa Quebec desde hace varias décadas.

Desde el punto de vista de la investigación, pensamos que el estudio de las prácticas de enseñanza no puede limitarse únicamente a su descripción. El investigador debe ir más allá de este tipo de análisis, ciertamente inevitable, para llegar a comprender lo que “realmente” hacen los profesores de primaria en clases, y esforzarse en levantar las tensiones, contradicciones, fundamentos y orientaciones que actúan a nivel epistemológico,

ontológico, ideológico, social, ético y axiológico, para así poder comprender mejor las fuertes tendencias que animan el medio escolar.

Este capítulo presentó un breve resumen de los resultados actuales de la investigación sobre las prácticas de enseñanza en la educación primaria, prácticas que se enmarcan en el contexto de una reforma que actualmente es objeto de una fuerte polémica en lo que concierne al currículum. Detrás de esta polémica, se perfilan posturas ideológicas y economicistas neoliberales que ponen en peligro los fundamentos sociales y educativos a la base de esta reforma: alcanzar el éxito escolar del mayor número de alumnos, bajo la preocupación de la equidad y la justicia social. No obstante, igualmente es necesario constatar problemas de lectura e interpretación del currículum por parte de los profesores y de su aplicación en la sala de clases. La situación así definida levanta una serie de problemas de fondo respecto a la investigación a seguir, investigación que debería permitir describir y comprender lo que “efectivamente” hacen los profesores de primaria, en cuanto a la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## Bibliografía

- 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.
- Clerc, D.** (2007). Ordre social et dictature du marché. *Manière de voir. Le Monde diplomatique*, 91, 11-13.
- Cuban, D.** (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341-344.
- Dottrens, R.** (1964). Tradition et bon sens en éducation. *Société Binet Alfred et Simon Théodore*, 478, 36-40.
- Foucault, M.** (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Fullan, M. G.** (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gersten, R.; Baker, S.; Pugach, M.; Scanlon, D. y Chard, D.** (2001). Contemporary research on special education teaching. In V. Richardson (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 695-722). Washington, DC: American Educational Research Association.
- 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.
- Gouvernement du Québec** (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec** (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Gouvernement du Québec** (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles* (Projet déposé à la Commission des programmes d'études). Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec** (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- 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.
- Guttek G. L.** (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lenoir, Y.** (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y.** (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire: à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy y J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 89-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y.** (2002a). Passé, présent et futur de l'enseignement des sciences de l'humain et de la société au primaire: du mythe de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au fantasme de l'univers social en passant par l'illusion des sciences humaines. In C. Gauthier y D. Saint-Jacques (dir.), *la réforme des programmes scolaires au Québec* (p. 130-164). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y.** (2002b). Les réformes actuelles de la formation à l'enseignement en France et aux États-Unis: éléments de mise en perspective socio-historique à partir du concept d'éducation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(1), 91-128.
- Lenoir, Y.** (2004). Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation: quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives? In C. Lessard y P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 257-278). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lenoir, Y.** (2005a). Le "Rapport Parent" ou le début de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 638-668.
- Lenoir, Y.** (2005b). L'éducation à la citoyenneté: un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. In B. Mabilon-Bonfils (dir.), *Violences scolaires et culture(s)* (p. 145-187). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y.** (2006a). Confrontation des modèles éducatifs français et nord-américain. In Y. Lenoir, C. Xypas y C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 42-57). Paris: Armand Colin.
- Lenoir, Y.** (2006b). Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat. In Y. Lenoir, C. Xypas y C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 7-24). Paris: Armand Colin.
- Lenoir, Y.** (2006c). Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay, y J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y.** (2007). Haro sur les curriculums... Mutisme sur les questions de fond! *L'intervention éducative*, 2(5), 1-3, 16-27.
- Lenoir, Y.** (2008). Les finalités en éducation: un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 39-53). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y.** (à paraître). L'école doit-elle former des individus ou des sujets sociaux? Questions au néolibéralisme triomphant à propos des rapports entre individualisme et communauté éducative. In P. Maubant (dir.), *Des communautés apprenantes à la co-éducation: itinéraires des nouvelles configurations éducatives*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lenoir, Y. y Larose, F.** (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. In Y. Lenoir, F. Larose y C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire: regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 109-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (2007). Le nouveau curriculum du primaire et des représentations enseignantes: résultats d'une recherche. *L'intervention éducative*, 2(5), 4-8.
- Lenoir, Y.; Maubant, P. y Routhier, S.** (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois: continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. In L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition* (p. 167-193). Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y. y Vanhulle, S.** (2008). Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni y C. Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre "toujours plus" et "mieux vivre ensemble"* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lessard, C. (resp.)** (2006). *Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée*. Declaración [en línea] <<http://www.reussirlareforme.com/index.html>> y [en línea] <<http://www.crie.ca>>.
- Maturana, H. R. y Varela, F. J.** (1988). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston, MA: New Science Library.
- Monière, D.** (1977). *Le développement des idéologies au Québec, des origines à nos jours*. Montréal: Québec Amérique.
- Not, L.** (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Paul, J.-J.** (2005). Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise y A. Matoul (dir.), *Vers une école juste et équitable – 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (p. 29-42). Bruxelles: De Boeck Université.
- Reboul, O.** (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rioux, M.** (1968). Sur l'évolution des idéologies au Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1, 95-124.
- Spallanzani, C.; Biron, D.; Larose, F.; Lebrun, J.; Lenoir, Y.; Masselter, G. y Roy, G.-R.** (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Weber, M.** (1964a). *The theory of social and economic organization*. New York, NY: The Free Press (1<sup>re</sup> éd. 1936).
- Weber, M.** (1964b). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon (1<sup>re</sup> éd. 1947).
- Williamson, J.** (1990). What Washington means by policy reform. In J. Williamson (dir.), *Latin America adjustment: How much has happened?* Washington, DC: Institute for International Economics. [En línea] <<http://www.iie.com/publications/papers/williamson1102-2.htm>>.