

las
S

repre
senta
ciones

ciales

en el
campo
educativo

MICHEL GILLY

Traducido del francés por María Elvira Rodríguez Luna,
profesora. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Exceptuando trabajos como los de Mollo (1970, 1986) o Sia no (1985), se han desarrollado aún pocas investigaciones en el campo educativo cuyo objeto central esté constituido por las representaciones sociales. En ciertos casos, los autores tratan únicamente algunos de sus aspectos o manifestaciones, o las mencionan simplemente como factores o determinantes subyacentes (con rango de variables intermedias), para explicar resultados con fundamento en hechos que no tienen por sí solos el carácter de representaciones sociales. Señalaremos pues, en primera instancia, el interés de las indagaciones sobre la noción de representación social en el campo que nos interesa; en segundo lugar, deduciremos algunos aportes empíricos de los estudios realizados, asumiendo sucesivamente la mitad desde los nexos entre las representaciones sociales y el discurso sobre la institución, las representaciones sociales y la relación pedagógica, las representaciones sociales, la significación de las situaciones y los logros.

INTERES DEL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

El interés esencial de la noción de representación social para la comprensión de hechos educativos radica en orientar la atención sobre el papel de los *conjuntos organizados de significaciones sociales* sobre el proceso educativo. Tal como lo señalan Deschamps y otros (1982), ofrece una nueva vía para la explicación de los mecanismos a través de los cuales se percibe la incidencia de los factores propiamente sociales sobre los procesos educativos y en sus resultados, al tiempo que favorece las articulaciones entre la sicosociología y la sociología de la educación.

Esta articulación no interesa solamente para la comprensión de fenómenos «macroscópicos» tales como la pertenencia a un grupo social determinado, las actitudes y comportamientos frente a la escuela, o la manera como el maestro concibe su rol, etc; importa igualmente para niveles de análisis más finos, relativos a la comunicación pedagógica al interior de la clase y a la construcción de saberes.

Además de su interés por la educación, los trabajos en este campo contribuyen al estudio de problemas más generales relativos a la construcción y a las funciones de las representaciones sociales. Dada la importancia de las posturas sociales que le son inherentes, el sistema escolar ha sido en mayor o menor medida caracterizado con rasgos provenientes de los grupos sociales que asumen frente a éste diferentes posiciones: discursos de políticos y de funcionarios, discursos de agentes institucionales en los distintos niveles jerárquicos, discursos de los usuarios. Aun cuando algunas de estas caracterizaciones son insuficientes y parciales, el campo educativo aparece como el lugar privilegiado para ver cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en los grupos sociales y para aclarar el papel de estas construcciones en las relaciones de éstos con los objetos de su representación.

Se entiende, entonces, por qué los sistemas de representaciones se forman a partir de contradicciones. De hecho, éstas se articulan en totalidades coherentes alrededor de esquemas dominantes que confieren a las representaciones sociales niveles funcionales de adaptación, según los niveles de realidad con los que se confrontan los sujetos. De este modo, las representaciones sociales les garantizan la posibilidad de preservar su propio equilibrio y su propia necesidad de coherencia en el ejercicio de las prácticas sociales y sus relaciones con el entorno. Todo esto se percibe tanto en la perspectiva diacrónica, a través del señalamiento de esquemas dominantes en los diferentes momentos de la evolución de la escuela, como en la perspectiva sincrónica, con el análisis de los elementos contradictorios del discurso en un momento dado del estudio de su organización alrededor de significaciones dominantes justificadoras de sus prácticas.

DISCURSO SOBRE LA INSTITUCION Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Dada la importancia crucial que le confieren las diferentes partes comprometidas (funcionarios y ejecutores centrales, agentes del sistema y usuarios), el fracaso escolar y las desigualdades sociales frente a la escuela constituyen aspectos centrales, reveladores de las representaciones sociales subyacentes a los diferentes discursos sobre la escuela. El período reciente es particularmente interesante puesto que ha estado marcado, como lo señalan Prost (1968), Deschamps y otros (1982), por el cambio más importante acaecido desde el comienzo de la enseñanza obligatoria en Francia. Bajo la presión de las necesidades económicas y sociales se llevó a cabo, después de la segunda guerra mundial, «la explosión escolar» (Cros, 1961) con aumento de beneficiarios y rápido desarrollo de la infraestructura; posteriormente, a partir de los años 60, el movimiento de «democratización de los estudios» implicó la puesta en marcha de un aparato institucional nuevo que reposa sobre el doble principio de la prolongación de los estudios y el acceso a la enseñanza secundaria abierta a todos.

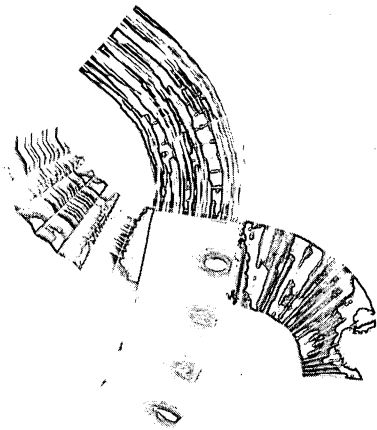
Es entonces ilustrativo ver cómo los diferentes grupos enunciados anteriormente han elaborado sistemas de representación de acuerdo con su posición respecto a la escuela; examinar cómo se han tratado las contradicciones surgidas, y de qué forma -bajo la doble presión: de las ideologías, y de las finalidades y condiciones efectivas del funcionamiento del sistema escolar-, las representaciones sociales han sufrido adaptaciones.

No se dispone de un conjunto de investigaciones respecto a largos períodos de tiempo, sino solamente de hitos a través de análisis sociológicos, psicológicos o históricos. Los presupuestos referidos serán, sin embargo, suficientes para mostrar que la representación no es una imagen refleja de la realidad escolar ni de sus funciones sociales efectivas, sino una construcción original que busca legitimarlas. Con este fin, la representación va tanto a movilizar posiciones ideológicas, como a buscar apoyos y medidas científicas, particularmente en el dominio de las Ciencias Humanas y Sociales.

El discurso de la escuela sobre sí misma

Desde sus comienzos, la escuela obligatoria ha estado marcada por una profunda contradicción entre el *discurso ideológico igualitario*, que ve en la instauración del derecho a la instrucción para todos, en las bancas de una misma escuela, un medio para suprimir las distinciones de clase (1), y un *funcionamiento desigual*, que se traduce en diferencias de éxito ligadas a distinciones sociales y a la existencia de medios escolares diferentes para los niños de los sectores populares y los de medios privilegiados. Por consiguiente, las desigualdades sociales frente a la escuela tomarán diversas formas, según el grado de las modificaciones de la estructura, pero no dejarán jamás de existir (Baudelot y Establet, 1971; Mollo, 1986).

¿Cómo tratar esta contradicción fundamental, inaceptable para un espíritu humanista, si no a partir de una construcción representativa que permita legitimar el funcionamiento desigual sin que sean cuestionados el sistema y la ideología igualitaria? Con evoluciones a lo largo del tiempo, la representación se apoyará entonces en los supuestos logrados por las Ciencias Humanas y especialmente por la Psicología. La escuela podrá declararse como igualitaria en tanto ofrezca las mismas oportunidades para todos, atribuyendo las desigualdades sociales de éxito a diferencias imputables a los niños: cocientes intelectuales, diferencias de «dones» y de «aptitudes». Bajo esta visión, los niños de los medios desfavorecidos no fracasarán por razones sociales sino porque son, en promedio, menos dotados que los otros (Bourdieu y Passeron, 1964). Si optan por carreras profesionales de corta duración será porque poseen una inteligencia «concreta». Se explican el fracaso y la selección por medio de «teorías del sujeto» y se en-



cuentran argumentos en el discurso científico de los psicólogos para avalar la representación propuesta. La explicación basada en el recurso del «don», permite articular en un sistema coherente el discurso igualitario sobre la escuela y su funcionamiento desigual. La construcción representativa funciona con el estatus de un conocimiento que fortalece la representación de sentido común (Deschamps y otros, 1982); limpia la conciencia del sistema sin cuestionar sus estructuras fundamentales ni su funcionamiento general e igualmente seduce a los agentes de la escuela en cuanto les asegura una función conservadora que protege sus prácticas, al remitir la explicación de sus avatares al exterior del aparato escolar.

Sin embargo, dos tipos de hechos van a trastornar tal estado de cosas: por una parte la evolución de las posiciones científicas, y por otra, las transformaciones estructurales del aparato productivo y del mundo laboral. Algunos biólogos (Ramuz, 1974; Jacquard, 1982) afirman que en el dominio del sistema nervioso superior no existe determinismo genético absoluto. Enfatizan la influencia de la función sobre la estructura en el curso de la maduración. Para ellos el papel del medio ambiente y de los estímulos es, pues, determinante. Por su parte, psicólogos y sociólogos cuestionan la ideología del «don» en beneficio de la tesis del «déficit sociocultural» (Bernstein, 1961). Al mismo tiempo, se intensifican y diversifican las necesidades de instrucción y formación bajo la presión del desarrollo de nuevas tecnologías y del sector terciario: el aparato escolar se ve sometido a modificaciones y se entra en la segunda fase conocida como «democratización de la enseñanza».

Estos dos tipos de factores van a conducir a que se modifique el sistema representativo que nos interesa. El discurso oficial rechazará cada vez con mayor énfasis la idea de una jerarquización de los individuos con fundamento en sus diferencias. Los niños deberán ser aceptados tal como son, en su diversidad. El objetivo de la escuela será desarrollarlos, es decir, educarlos apoyándose en sus propias potencialidades y respetando su singularidad. Bajo esta visión actual de la escuela, las orientaciones no se fundamentarán en las desigualdades de los «dones» o de las «aptitudes», sino que operarán bajo el respeto a las diferencias: se trata de la «pedagogía del desarrollo» (cfr. Deschamps y otros, 1982; Mollo, 1986). Además, si los niños de diferentes medios sociales no son iguales frente a la escuela igualitaria no es porque aquellos de medios desfavorecidos sean menos «dotados», sino porque se encuentran limitados debido a las privaciones y deficiencias culturales de su medio. El discurso científico del déficit cultural (a pesar de haber sido prontamente criticado por los propios investigadores) fué rápidamente integrado. Su influencia, unida a la de los factores económicos y sociales, tendrá como consecuencia una regresión de la enseñanza especial segregativa, en provecho de una política de integración de los «deficitarios» y de las acciones sociopedagógicas compensatorias en las escuelas de los barrios desfavorecidos.

Pero, en el fondo del problema, nada ha cambiado radicalmente: los beneficios de estas acciones son pobres; los niños de los medios desfavorecidos continúan fracasando y haciendo recorridos escolares diferentes de los demás, lo cual les conduce hacia materias socialmente poco valoradas (Mollo, 1986). De otra parte, la norma escolar a partir de la cual opera la diferenciación de las clases sociales por parte de la

escuela, es siempre la de la cultura dominante. El sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad, asegurando siempre su función legitimadora del sistema y justificatoria de sus prácticas.

Acabamos de trazar a grandes rasgos dos esquemas centrales dominantes en dos momentos de la historia de la institución. Habría sido más conveniente señalar que el tema del «desarrollo» se hallaba presente en la representación que la escuela da de sí misma, desde hacía largo tiempo debido a la influencia de ideologías progresistas, aunque en un plano secundario. También habría sido importante mostrar que la ideología del «don» y de las «aptitudes innatas» tiene secuelas en el modelo del «desarrollo», así la idea de «don» haya sido parcialmente sustituida por la de «mérito» (Londeix, 1982). A manera de ejemplo se podrán ver, análisis muy finos elaborados por Mollo (1986, cap. 3) a propósito del primer ciclo de secundaria durante la década siguiente a la instauración de la enseñanza prolongada. Lo que debe extraerse como esencial es que el sistema escolar se transforma bajo la presión de necesidades económicas y sociales que fijan los criterios de su rentabilidad. La representación, sistema simbólico de mediación, sigue estos cambios y comporta elementos contradictorios, algunos de los cuales anticipan evoluciones posibles. Pero fue necesario que el sistema escolar se sacudiera por determinantes exteriores para que la construcción representativa oficial comenzara a removerse y a organizarse en torno a un nuevo esquema central, legitimado por los préstamos de las Ciencias Humanas y Sociales, que a su turno confieren legitimidad al funcionamiento del sistema.

EL DISCURSO DE AGENTES
DE LA INSTITUCION

a. La escuela elemental
vista por los inspectores

El estudio de Voluzan (1975) amerita una atención particular. De una parte, porque recae sobre una muestra importante de textos analizados con criterios lingüísticos rigurosos; de otra parte, porque pone en escena un personaje que actúa como puente entre la administración escolar -que dicta las normas-, y la realidad cotidiana del funcionamiento de las clases -que tiene a su cargo controlar. Este estudio nos introduce, de buenas a primeras, en el corazón de las representaciones a través de las *selecciones* operadas en la descripción del funcionamiento de los cursos, y sobre los *juicios* y los *consejos* enunciados.

El estudio sorprende por dos cosas. En primera instancia, por la complejidad del sistema de representaciones implicado, puesto que el discurso nos remite a muchas imágenes respecto de la infancia, del alumno, de los objetivos de cambios muy diversificados por medio de la educación, de las relaciones maestro-alumno y del prototipo del maestro. Igualmente, porque a pesar de esta complejidad y de las contradicciones que surgen, se tejen lazos entre los diferentes elementos. En consecuencia se desprende una estructura global dominante que toma la forma de una transposición, tanto a nivel del funcionamiento de la clase, como de la estructura jerárquica institucional, y de las relaciones de dependencia que rigen los vínculos entre los agentes del sistema. Alrededor de esta estructura dominante, respecto de la cual Voluzan habla del modelo «tradicional», se organiza lo esencial del discurso. Al respecto se podrá consultar Voluzan (1975, especialmente p. 67 y ss, p. 112-129) en torno a la descripción presentada. En términos generales, nos remite a una imagen del funcionamiento de la escuela y de la clase, marcada por la corriente filosófica tradicional de las pedagogías de la esencia (Suchodolski, 1960), así como por la concepción con la cual se le asocia con frecuencia, esto es, la de una infancia imperfecta que debe ser modelada de manera impositiva a partir de la relación fundamentalmente asimétrica maestro-alumno. Esta situación no es incompatible con una cierta mirada humanista respecto al hombre que se busca construir, y con la im-

portancia concedida a la afectividad en el modelo, acompañada de connotaciones moralizantes judeo-cristianas del don innato en el niño y de su sabiduría para complacer al adulto. Se resaltarán, además, que al privilegiar el rendimiento al servicio de los objetivos colectivos estandarizados los valores de la cultura dominante, y borrar al niño en beneficio del alumno -elemento despersonalizado del ente-clase-, el modelo propuesto logra perpetuar las desigualdades ligadas al estatus social.

Aun cuando se organiza en torno a este modelo dominante, la representación también conlleva elementos constitutivos de un modelo marcado a su vez por la corriente filosófica de las pedagogías existencialistas (Suchodolski, 1960) y por la influencia contemporánea de las Ciencias Humanas y Sociales, respecto a: la manera de ser del niño, el establecimiento de una comunicación horizontal con el maestro, la personalización de la pedagogía con fundamento en los trabajos, las iniciativas y experiencias personales de los alumnos, la toma en cuenta del grupo y de sus formas internas de comunicación. En este modelo, la función del maestro cambia: organiza, guía, respeta los ritmos individuales, pero nunca impone. Voluzan habla del «modelo adaptativo» que tiende hacia el «desarrollo», el fortalecimiento de la colaboración, de la cooperación y de la iniciativa.

Sin embargo, al igual que en modelos anteriores, se pone de manifiesto la presencia de aspectos contradictorios. Aunque también en este modelo, la representación asegura su función de coherencia al otorgar un estatus central a los elementos que confieren inercia a un modo de funcionamiento probado que da seguridad, mantiene hábitos, protege de los vértigos del cambio, evita anclarse en un modelo cambiante que seguramente los individuos criticarían si tuviesen la conciencia de que éste subyace en lo esencial de los enunciados de sus actos profesionales. Los elementos que anuncian una posible evolución permanecen allí con sus antiguas raíces, aun cuando de forma secundaria o reelaborada. Al respecto señala muy acertadamente Voluzan, por ejemplo, la *ambigüedad de la referencia* en torno a la actividad del alumno, muy presente en el modelo dominante, aunque reelaborada bajo la forma de «alumno diligente» y no de alumno con iniciativa para la acción.



b) La escuela y su funcionamiento vistos por los maestros

Encontramos en un estudio más reciente de Meyer (1978, 1981), el mismo dualismo subyacente cuando los maestros hablan de sus propias prácticas. El modelo «tradicional» domina siempre en la estructuración de su representación. Esto nos lleva a pensar que, a pesar de las orientaciones del discurso oficial, las reformas institucionales que sobrevinieron recogiendo los postulados de Voluzan (finalizadas en 1969), no han logrado aún configurar los cambios suficientes en torno a las finalidades sociales del aparato escolar y sus prácticas, de manera que el sistema de representación de los profesionales se viera impulsado a una reorganización en torno a otro modelo dominante.

Los análisis recientes de S. Mollo (1986), basados en las entrevistas con los maestros, confirman plenamente esta hipótesis. Los profesionales entrevistados en el momento mismo de la formalización del sexto grado, mantienen una visión diferencial del sistema. Si bien no se dejan engañar por el discurso oficial igualitario, éste no les impide utilizarlo con los padres de familia, como un discurso retransmitido. Su experiencia les ha convencido de la persistencia de una realidad selectiva. Para ellos, las apariencias han cambiado pero la función permanece bajo otras formas. La fuerza de esta creencia es la que explica el escaso compromiso de los maestros para examinar la información disponible sobre la reforma y su ignorancia al respecto, tal como lo constata el autor.

Esto revela la construcción *esquemática y reduccionista* de toda representación; de allí los préstamos parciales y parcializados señalados por Mollo. Tan sólo se investiga e integra de la información disponible lo que sea compatible con el esquema central. Este conduce a una asociación ambivalente, igualmente señalada por el autor, entre la idea del mantenimiento de una *función selectiva implícita* y la importancia ligada al *nivel* de los alumnos.



Al ser confrontados en lo cotidiano, los maestros son incapaces de adherir a la idea de diferencias no jerarquizadas entre los niños, idea que constituye el fundamento del modelo oficial del «florecimiento», puesto que esta idea es incompatible con la visión que, de hecho, han debido mantener, en torno a la función diferenciadora de la escuela. A pesar de la instauración de una estructura unificada para el acceso a la escuela, aún continúan existiendo para ellos «fuertes» y «débiles», lo cual se pone de manifiesto en los desempeños escolares desiguales. Lo esencial de su práctica se organiza siempre alrededor de un modelo jerarquizado. Por ello no es sorprendente encontrar que las referencias a los «dones» y cualidades intrínsecas de los alumnos permanezcan presentes en sus discursos, y que los prototipos de buenos y malos alumnos sean semejantes (Mollo los califica de rígidos) a los que se encontraban en otra población de maestros, ¡diez años atrás! (Mollo, 1970). La única diferencia sensible es la alusión recurrente al medio parental para explicar las dificultades escolares. Marc (1984:3-5) hace constataciones en el mismo sentido. En ellas se ponen de manifiesto los efectos de la tesis del déficit cultural. Este nuevo elemento es fácilmente integrable al sistema de representación de manera que no basta con cuestionarlo en su doble función defensiva y justificatoria de las prácticas.

c) Los padres hablan de la escuela

Es un hecho aceptado que los comportamientos de las familias frente a la escuela difieren dependiendo de su origen social. Partiendo de los presupuestos de una encuesta sociológica realizada en 1963, Clerc (1970) constató que las desigualdades de orientación al finalizar la escuela primaria entre niños de medios sociales diferentes, no podían explicarse únicamente por las diferencias en el éxito escolar, puesto que bajo condiciones de igualdad en el éxito, subsistían importantes diferenciaciones en la orientación. Estimaba que las desigualdades en el comportamiento intervenían en proporciones más o menos semejantes a las desigualdades de éxito en la explicación de las diferencias de orientación.

Estas diferencias de comportamiento están siempre presentes, aunque tomen diversas formas en los distintos niveles de la escolaridad y evolucionen al mismo tiempo que el sistema escolar. Se pueden explicar, en parte, por factores financieros (costo de estudios, etc.) y geográficos (ubicación de los establecimientos), tal como lo han hecho los sociólogos, pero estos factores no son suficientes. Así lo han considerado Bourdieu y Passeron (1964) al proponer el concepto de «esperanza subjetiva» - concepto ubicado en la intersección entre los enfoques sociológico y sicosociológico-, que postula lo psicológico para comprender lo que representa la escuela para los padres de diferentes medios sociales, las relaciones entre sus representaciones y comportamientos, así como las consecuencias derivadas de las representaciones y comportamientos de los propios niños.

En dos estudios que tratan sobre las representaciones (Zoberman, 1972; Paillard y Gilly, 1972), los autores constataron que al comparar familias de medios socialmente favorecidos con familias de medios socialmente desfavorecidos, estas últimas concedían, en promedio, mayor importancia a las funciones escolares tradicionales de la instrucción (saberes de base) que a funciones más amplias de formación cognitiva (apertura y cultivo del espíritu) y de formación socio-relacional. Por otra parte, el estudio de Paillard y Gilly mostraba que las familias de medios desfavorecidos esperaban que la escuela asegurara clara y rápidamente su función selectiva frente a los diversos tipos de formalidades, y que retomaban la ideología del «don» para explicar las dificultades escolares de los niños de su propio medio social. En promedio, su discurso traducía siempre la presencia de actitudes menos críticas y más conformistas frente a la escuela que las de las familias de medios privilegiados. Paradójicamente, al menos en apariencia, su privación cultural los conducía a valorar más fuertemente los saberes en los que se apoya la escuela para su función selectiva, en detrimento de sus propios hijos. El acceso a estos saberes escolares, de los que se sienten desprovistos, representa a su vez la posibilidad de rehabilitación social y cultural de su grupo y la esperanza más concreta de que «gracias a la escuela sus hijos puedan lograr una mejor inserción socioprofesional que la suya. La fascinación por el modelo cultural dominante, a través del cual su grupo aspira a un cambio de identidad, impide sus críticas respecto a las finalidades y funcionamiento de la escuela. Simultáneamente, su adhesión a la ideología del «don» y su creencia en la inferioridad de los niños de su grupo, les conducía a querer instalarse rápidamente en el futuro; de donde se desprende su deseo realista de que la escuela asegure de manera clara su función de evaluación-orientación.

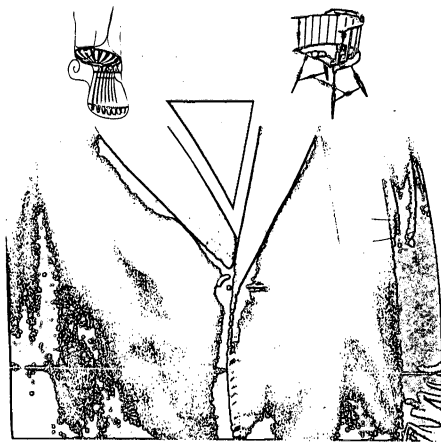
En un trabajo recientemente realizado con niños campesinos, Siano (1985) señala que éstos tienen, en conjunto, una actitud poco crítica frente a la escuela y que esperan que ésta les garantice su función selectiva. Esto se presenta a pesar de que la población encuestada esté amenazada por los cambios tecnológicos y las transformaciones de la economía agrícola. Esta amenaza sensibiliza profundamente a los sujetos frente a la cuestión escolar: gracias a los saberes enseñados por la escuela, según sus creencias, sus hijos podrán perpetuar la explotación familiar y transformar los modos de producción y de gestión del capital tierra, o convertirlo en otro tipo de actividad profesional. Todo parece indicar que la importancia de esta postura hiciera aún más agudas las contradicciones del sistema de representaciones.

Siano denomina las contradicciones «conciencias paralelas» en cuanto permiten, por ejemplo, la coexistencia de una reivindicación de igualdad y de justicia social con la realidad desigual de la escuela, o incluso, la coexistencia del apego al valor ancestral del trabajo manual, asociado al deseo de una escuela que no fabrique demasiados intelectuales junto con la subvaloración de dicho trabajo manual asociado, esta vez, con el deseo de ascenso social a través de la escuela.



Siano propone la explicación de algunas de estas contradicciones a partir de la pervivencia de elementos profundamente anclados en la historia de las mentalidades campesinas. Si subsisten elementos de este tipo, es porque tienen valor adaptativo. Ante las dificultades escolares efectivas de los niños de su grupo y la incertidumbre de una promoción a partir del saber escolar, los campesinos encuestados conservan creencias que les permiten aceptar el veredicto selectivo de la escuela, lo cual no quiere decir que permanezcan insensibles a las evoluciones de ciertas ideas. Por ejemplo, es sorprendente constatar, que los propósitos de la casi totalidad de los sujetos implican un modelo interaccionista presentado, en la mayoría de los casos con una gran complejidad: las posibilidades de éxito se atribuyen simultáneamente al niño, al medio familiar y al entorno escolar. Pero, a pesar de tener como marco esta visión modernista, tal interaccionismo no es constructivista: ni la escuela, ni el medio parental pueden proporcionar al niño lo que éste no tiene. En última instancia, el análisis apunta a juzgar el valor individual como determinante; la ideología de los dones y la meritocracia, continúan ocupando un lugar central.

Frente a las desigualdades escolares, se reconoce la importancia de las condiciones ambientales extrínsecas (recursos de la clase, formación de maestros, posibilidades materiales y culturales de las familias, etc.), pero se concede la última palabra a las cualidades intrínsecas del niño: sus capacidades y sus méritos. En este nivel se borran las variaciones ligadas a las convicciones ideológico-sindicales de los padres encuestados. Se tiene allí un elemento central muy fuerte que persiste en el sistema general de las representaciones de los campesinos y que ha llevado a Siano a hablar de «representaciones sociales autoselectivas» y «alienantes», por cuanto les permiten aceptar el fracaso de sus hijos y la función selectiva de la escuela.



REPRESENTACIONES SOCIALES RELACIONES PEDAGOGICAS Y LOGROS

A priori, puede resultar poco evidente que una noción tan amplia como la de representaciones sociales -que remite a sistemas complejos de significaciones elaboradas por grupos sociales-, tenga que ver con las prácticas pedagógicas *in vivo*. Parece ser que el discurso científico de la pedagogía nos ha habituado a explicaciones exclusivamente procedimentales (o mecánicas), fundamentadas en modelos locales de funcionamiento y en mecanismos ligados a características intrínsecas de los sujetos (funcionamiento cognitivo, ritmos biológicos de los alumnos, etc.; competencias técnicas, cualidades relacionales de los maestros, etc.), e incluso a modelos técnicos de aprendizaje (métodos, programación de cursos, etc.).

La visión científica, relativamente reciente, de la clase como un sistema social interactivo cuyo funcionamiento se comprende por referencia a un medio social más amplio, orienta cierto número de corrientes de trabajo: desde los enfoques que conceden un lugar importante a las significaciones aferradas hacia las situaciones pedagógicas, para comprender lo que sucede en ellas. De allí surgen las articulaciones con las representaciones sociales, ya sea porque éstas aparezcan directamente comprometidas, o porque las significaciones tomadas en cuenta impliquen relaciones estrechas con ellas.

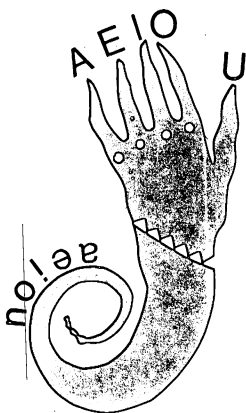
Aprehensión del alumno por parte del maestro, prototipos de alumnos y acción pedagógica

a) Sistema de aprehensión y percepción del alumno singular

El conjunto de los trabajos efectuados a partir de los juicios de los maestros sobre los alumnos, coinciden en poner en evidencia el impacto determinante de las funciones asignadas al papel de las dimensiones subyacentes al sistema general de aprehensión, a partir del cual se percibe cada alumno singular (cf. Gilly, 1980:57-80). Esto se observa desde el pre-escolar hasta la escuela secundaria. Parecería que el sistema de aprehensión estuviera soportado por dos dimensiones principales que extraen su significación de normas que definen el papel, objetivos y modalidades de funcionamiento.

Los análisis factoriales arrojan siempre un primer elemento común importante (30% a 60% de la varianza total según los estudios) de visión global interpretable en relación con la *instrucción*. Esta traduce la existencia de un fuerte sincretismo de juicios gobernados, en primer lugar, por valores actitudinales frente al trabajo (movilidad, participación, motivación) y, solamente en segundo lugar, por valores cognitivos. Los aspectos convergentes del pensamiento (cualidades de asimilación) recaen sobre aspectos divergentes (cualidades creadoras). Concretamente, mientras más se tienda a percibir al escolar bajo un aspecto favorable, desde el punto de vista de los valores deseados con mayor fuerza socio-institucionalmente, más se tiende a percibirlo bajo un aspecto favorable para todo un conjunto de características naturaleza diferente, tales como la belleza, la fuerza física, etc.

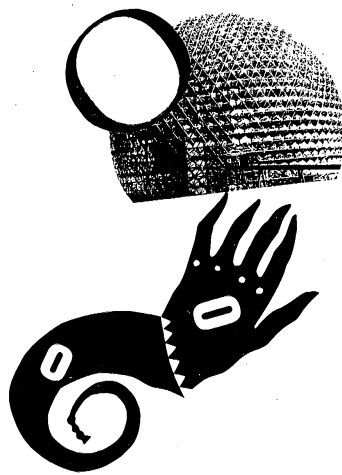
El segundo factor extraído corresponde, según los estudios reseñados, a una varianza entre el 14% y el 21% de la varianza total, y es interpretable en relación con la función de la *gestión* del grupo-clase. Este enfatiza sobre la conformidad de las reglas sociales y morales de la vida escolar (relaciones con el profesor y entre los niños), permitiendo un funcionamiento favorable del grupo hacia la adquisición de los saberes propuestos en el contexto pedagógico directivo y jerárquico habitual.



Se ha mostrado que la dimensión sincrética de aprehensión se encuentra ligada a la satisfacción profesional experimentada por el maestro, en razón del éxito escolar de sus alumnos (Gilly, 1972) y que, los dos factores descritos tienen una gran estabilidad: son poco influenciados por el sexo de los profesores, el sexo de los alumnos, el nivel de escolaridad y la mayor parte de las ideologías de referencia estudiadas (Gilly, 1974, 1980).

Los únicos efectos sensibles observados, en relación con la significación y peso de los factores, han sido aquellos en los que las diferencias en las ideologías pedagógicas se acompañaban de claras diferencias en las prácticas y en los casos de comparación entre profesionales de la educación, cuando ejercían funciones claramente diferenciadas (Gilly, 1980:101-133). Esto confirma, una vez más, la influencia preponderante de las prácticas efectivas sobre los hechos de representación por parte del agente del rol.

En el seno de la clase, es evidente la relación entre las dimensiones del sistema de aprehensión del alumno por parte del maestro y los elementos más generales de su representación social de la escuela, mencionados anteriormente. Es posible que el profesor perciba a cada alumno singular a partir de un modelo de aprehensión caracterizado por las dos principales dimensiones señaladas, dado que su representación del sistema escolar privilegia el modelo dominante de rendimiento frente al de la consecución de objetivos colectivos, en el que el niño pierde su identidad en beneficio del ente-clase. En consecuencia se percibe al alumno bajo una relación de dependencia jerárquica fundada en la imposición directiva del maestro.



b. Sistemas de aprehensiones y prototipos de alumnos

Con los prototipos deducidos del análisis de las respuestas de los maestros sobre los comportamientos de los alumnos, pasamos de un universo dimensional (en términos de factores), a un universo tipológico (en términos de tipos de alumnos). Weiss (1986) subraya las similitudes entre los 4 tipos descritos por los maestros en sus propios trabajos (Weiss, 1984) y en los de Londeix (1982), así como las relaciones entre estos prototipos y las categorías de comportamientos extraídas de los análisis factoriales de Kaufmann (1976) y Gilly (1980). Estos prototipos son los siguientes: 2 para los buenos alumnos, juzgados por los maestros como aptos para proseguir sus estudios (el alumno activo, sociable e inteligente; el alumno aplicado y disciplinado); 2 para los malos alumnos, juzgados ineptos para proseguir estudios (el alumno pasivo, retraído y poco dotado; el alumno poco trabajador, disipado e indisciplinado) (Weiss, 1986).

Podemos ver que estos 4 prototipos se podrían situar por referencia a los ejes factoriales anteriormente definidos y a sus relaciones con aspectos generales de la representación de la escuela. Es esto lo que señala Londeix, (1982) cuando formula la hipótesis de que cada tipo de buen alumno remite a una determinada concepción de la escuela: el buen alumno a la vez inteligente, dinámico, bien hablado y de sociabilidad agradable, sería el más frecuente en el medio social favorecido y remitiría al modelo aún vivo de la escuela de «élites», fundamentado en la ideología del don y de la brillantez. El alumno aplicado, disciplinado, perseverante, concienzudo, sería con mayor frecuencia el prototipo del buen alumno en los medios socioculturalmente desfavorecidos, y remitiría a una concepción de la escuela «meritocrática» (ver igualmente Weiss, 1986:93-98).

El dominio subyacente de las representaciones sociales para la aprehensión de los alumnos no solamente tiene efectos sobre el sistema descrito anteriormente. Los trabajos realizados por Solari (1972, 1981) muestran que esta dominación también se observa en la selección de las actividades escolares y en los índices situacionales, de los cuales el maestro toma las informaciones para la construcción del retrato de cada alumno. Se puede también remitir a Gilly (1980:118-121; 1986) para mayores detalles sobre el tema. Bástenos recordar que, al comparar los juicios propios de las maestras del pre-escolar sobre sus alumnos, y las observaciones precisas sobre los mismos en dos actividades con valencias escolares diferentes, Solari encontró que los juicios de las maestras se relacionaban únicamente con los índices comportamentales observados en la actividad con valencia escolar más fuerte (iniciación a la escritura); y que, por otra parte, las maestras se apoyaban con mucha frecuencia en los índices de com-

portamiento, con fuerte valor expresivo, aunque éstos carecieran de valor funcional desde el punto de vista de las acciones necesarias para la realización de la tarea propuesta. De este modo, se observa la influencia del sistema general de representaciones al privilegiar un cierto modelo de alumno, lo que conduce al doble fenómeno de la selección y la interpretación de los índices informativos en la aprehensión de cada alumno en particular.

c. Medio social,
aprehensión del alumno
por parte del maestro
y relación pedagógica

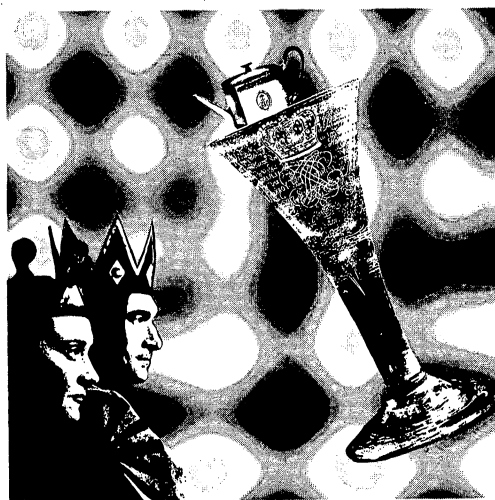
Hechos distintos a los mencionados anteriormente atestiguan las relaciones existentes entre el origen social de los alumnos y las representaciones del maestro respecto a su destino escolar. Marc (1984) observa diferencias en la atribución de las causas del fracaso escolar de los alumnos en la escuela primaria. Para este autor, las causas invocadas por los maestros de su encuesta, en el caso de niños inmigrantes de clase obrera, corresponden a la representación del alumno «perezoso», «contestatario», «responsable» de su fracaso; mientras que, en el caso de niños del sector terciario, las causas atribuidas corresponden a la representación del alumno cuya lentitud puede ser «enmendada» y sus dificultades «perdonables». Degouys y otros (1985), han encontrado igualmente diferencias en los inicios de la escuela secundaria: con idénticos logros, los profesores no atribuyen a sus alumnos las mismas actitudes hacia las matemáticas, como tampoco ven en estos mismos factores sus posibilidades de éxito ulterior.

Muchos autores, entre los cuales figura Marc (1984), retoman la idea de que estas diferencias en la representación del maestro pueden contribuir de manera importante a la explicación de las diferencias de éxito. La postura pesimista, derivada de una representación desfavorable de las familias de medios poco favorecidos, de su relación con la escuela y de las actitudes escolares de sus niños, podrían ser el origen de actitudes y comportamientos relacionales del pedagogo, en buena medida responsables de los malos resultados. La explicación propuesta es la del efecto Pygmalion (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Hemos llamado la atención respecto a la prudencia con la que conviene considerar este modo de explicación y hemos criticado su modelo característico de implicación causal (Gilly, 1980). Las diferencias sociales tienen sus efectos sobre la manera como el maestro aprehende y se explica los problemas de los alumnos. Sin embargo, dado que estas diferencias no siempre son desventajosas para los niños de los medios desfavorecidos (Gilly y Farioli, 1976), su tratamiento por parte del maestro depende de todo un conjunto de condiciones y debe ser considerado de modo mucho más matizado y complejo del sugerido por el modelo lineal del efecto Pygmalion.

Las observaciones en vivo de Roux (1980, 1981) y Perrenoud (1982) así lo muestran. Efectivamente, las diferencias ligadas a los medios sociales conducen a los maestros observados a una desigualdad en el tratamiento pedagógico, la que a su vez presenta contradicciones.

Los dos autores encuentran que tal desigualdad conlleva una mirada *compensatoria*, «representada en una inversión didáctica o relacional muy elevada hacia los menos favorecidos» (Perrenoud, 1982:115) que, al mismo tiempo bajo algunas de sus formas, «activa la desigualdad en los aprendizajes y privilegia, a su manera, a los más favorecidos» (Ibid.:116). Tal práctica demuestra cierta voluntad igualitaria, aunque muchas de las interacciones sigan siendo «selectivas» y, por lo tanto, «la cara positiva (de la diferenciación) que podría ayudar a los desfavorecidos no disminuye las diferencias entre los alumnos» (Ibid.:125). La vocación compensatoria de la pedagogía no escapa al carácter contradictorio de las representaciones que la sostienen. Teniendo en cuenta las condiciones de funcionamiento y los objetivos efectivos del sistema escolar (que el maestro no domina completamente) el riesgo es muy grande. A pesar de las tentativas compensatorias reales, el modelo dominante de rendimiento y su prototipo escolar, son los que predominan en la orientación de los comportamientos diferenciales entre los alumnos.



REPRESENTACIONES SOCIALES, SIGNIFICACION DE LAS SITUACIONES ESCOLARES Y CONSTRUCCION DE SABERES

Para terminar, nos limitaremos a mencionar cierto número de orientaciones actuales en la investigación en las que el lugar acordado a las significaciones de las situaciones, tareas y participantes, invita a útiles articulaciones con el estudio de las representaciones sociales propiamente dicho.

Es el caso de trabajos como los de Brosard (1981, 1982) concernientes a las representaciones sociales asignadas por el alumno a las situaciones escolares y a las actividades practicadas en tal contexto. La *posibilidad de lectura* de los diferentes niveles de significación por parte del alumno (en términos amplios, restringidos e intermedios) de los aprendizajes propuestos, es evidentemente tributaria de sistemas más generales de la representación escolar y de las finalidades propias de los diferentes medios sociales familiares.

Otra articulación se impone a partir de las nociones de «contrato de comunicación» y «contrato didáctico», utilizadas por los autores (Elbers, 1986; Grossen, 1986; Schubauer-Leoni, 1986) que estudian la manera como las representaciones que tienen los niños acerca de las situaciones de comunicación con el adulto es decir, de su rol, de sus expectativas, del sentido de sus intervenciones determinan la forma como ellos mismos conciben su propio rol y se desenvuelven cognitivamente. Cierta número de trabajos (Chevallard, 1980; Conne, 1981; y, especialmente, Perret-Clermont y otros, 1981) llaman nuestra atención por su interés en la noción de representación social, en cuanto abordan los contenidos mismos de los conocimientos por aprender. Perret-Clermont y otros (1981) insisten en los fenómenos de «descontextualización» y «recontextualización» sucesivas del saber en cada etapa de su transmisión social (desde el saber

científico hasta el saber propuesto al niño), a través de procesos de selección y reorganización de la información. Las prácticas sociales sucesivas (selección de contenidos de enseñanza, elaboración de manuales, preparación de los procesos de enseñanza por parte del pedagogo) realizan cada vez reconstrucciones de un objeto nuevo, representaciones sociales sucesivas del saber científico inicial que culminan con los objetivos mismos de las prácticas sociales concernientes. La cuestión se complica aún más si se tiene en cuenta que los alumnos no abordan la mayor parte de estos objetos de enseñanza con el espíritu desprovisto de todo contenido, sino con todo un conjunto de representaciones «iniciales» o «ingenuas» (Bombi, 1981; Sué, 1985; Weil-Barais, 1984), enraizadas en sus creencias, usos y prácticas culturales, lo cual nos remite de nuevo a aspectos subyacentes de las representaciones sociales.

Puede establecerse una última articulación interesante con los trabajos que estudian, bajo la etiqueta de «la marca social», «de qué forma la referencia experiencial del niño a las normas y los usos que rigen las prácticas sociales puede favorecer ciertos aprendizajes cognitivos (Doise y Mugny, 1981; Mugny y Doise, 1983; Girotto, 1987; Gilly y Roux, 1988; Roux y Gilly, 1984; Zhou, 1987).

OBSERVACIONES FINALES

Algunas de las investigaciones indicadas en la segunda sección muestran la importancia de emprender estudios sistemáticos y renovados en torno a las diversas categorías de población implicadas en la escuela. Los trabajos citados muestran que las representaciones sociales, en tanto que sistemas autónomos de representación, son a la vez el fruto de compromisos contradictorios bajo la doble presión, tanto de factores ideológicos, como de imposiciones ligadas al funcionamiento efectivo del sistema escolar. El peso de estas últimas parece ser más fuerte cuando los individuos se encuentran directamente comprometidos con las prácticas cotidianas o involucrados en ellas. Hemos visto que, frente a una institución que se encuentra lejos de realizar los cambios esperados por la vía de los hechos, los individuos se apoyan en sistemas de representaciones que privilegian elementos y esquemas de gran inercia, con el fin de guiar y justificar sus comportamientos.

Para lograr una transformación profunda de las representaciones, a partir de la reorganización en torno a otros elementos y esquemas centrales, presentes en las representaciones actuales -aunque dominados-, probablemente se requiera que los cambios sociales obliguen a cambios funcionales más radicales de la institución y de las prácticas profesionales. Para que desaparezca toda referencia a la idea de jerarquía y desigualdad, también será necesario que las inserciones en el mundo del tra-

bajo, apoyadas necesariamente en diferencias en el desempeño escolar y en los perfiles, tampoco reposen sobre el modelo jerárquico prestigio social-poder-dinero que marca la representación social del mundo del trabajo. Es decir, que los sistemas de representaciones sociales relativos a la escuela no pueden considerarse independiente-mente de sus lazos con otros sistemas generales de representaciones sociales, por cuanto dependen de ellos.

Igualmente, hemos visto que el estudio de las representaciones sociales carece de interés en sí mismo. Las perspectivas de investigación reseñadas en la tercera sección muestran que para comprender lo que ocurre en el interior de la clase, es útil tomar en cuenta los grandes sistemas organizados de significaciones que constituyen la interacción educativa propiamente dicha. Esto, desde el punto de vista tanto de los objetos del saber enseñados, así como de los mecanismos sicosociales muy finos que actúan en los aprendizajes.

No se trata entonces de convertir el campo de las representaciones sociales en una panacea universal. Para el sicosociólogo, recurrir a este contexto teórico no puede substituir todo un conjunto de modelos locales en el campo educativo (ver sobre el tema el inventario de Arnault de la Ménardiére y Montmollin (1985), especialmente a propósito de los conceptos de «prototipo», «esquema-script»), cuyo valor heurístico tiende a su adecuación en objetos de estudio muy delimitados. Sin embargo, las representaciones sociales permiten ampliar nuestra comprensión de ciertos hechos ya estudiados, al reubicarlos en campos de significaciones sociales más vastos y de los cuales éstos dependen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Bernstein B. (1961), Social structure, language and learning. *Educational Research*, 3, 163-176.
- Bombi A.S. (1981) The development of the child's conception about economic, *Colloque du Laboratoire européen de Psychologie sociale: Représentations sociales et champ éducatif*, Aix-en-Provence.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1964), *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Brossard M. (1981), Situation et signification: approche des situations scolaires d'interlocution, *Revue de Phonétique Appliquée*, # 57, 13-20.
- Brossard M. (1982), An approach to school interlocution situations: analysis of a few examples, in Lowenthal, Vandamme et Cordier (eds.), *Language and language acquisition* (p.243-254), New York, Plenum Press.
- Charlot B., Figeat M. (1979), *L'école aux encheres*, Paris, Payot.
- Chevallard Y. (1980), *Mathématiques, langage, enseignement: la réforme des années soixante*, *Recherches*, # 41, 71-99.
- Clerc P. (1970) La famille et l'orientation scolaire a niveau de la sixieme, in *Population et l'enseignement* (p. 143-188), Paris, PUF.
- Conne F. (1981), La transposition didactique a travers l'enseignement des mathématiques en premiere et deuxieme année de l'école primaire. *Thèse de doctorat*, Geneve, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Geneve.
- Cros L. (1961), *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP.
- Degouys J., Gras R., Postic M. (1985), Attitude a l'égard des mathématiques des élèves de sixieme, *Revue internationale de Psychologie appliquée*, 34, 53-82.
- Deschamps J.C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G. (1982), *L'échec scolaire. Elève-moèle ou modèles d'élèves?*, Lausanne, Pierre Marcel Favre.
- Doise W., Mugny G. (1981) *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-Éditions.
- Elbers E. (1986), Interaction and instruction in the conservation experiment, *European Journal of Psychology of Education*, 1, 77-89.



Gilly M. (1972), La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire: cohérence entre aspects structuraux et différentiels, *Cahiers de Psychologie*, 15, 201-205.

Gilly M. (1974), *La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant*, *Psychologie française*, 19, 127-150.

Gilly M. (1984), *Psychosociologie de l'éducation*, in S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale* (p. 473-494). Paris, PUF.

Gilly M., Farioli F. (1976), *Milieu socio-familial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire*, *Psychologie française*, 21, 159-173.

Gilly M., Roux J.P. (1988), *Social marking in ordering tasks, Effects and mechanisms*, *European Journal of Social Psychology*, 17, 251-266.

Giroto V. (1987), *Social marking, socio-cognitive conflict and cognitive Development*, *European Journal of Social Psychology*, 17, 171-186.

Grossen M. (1986), *Interaction adulte-enfant dans une situation de test: présentation d'une recherche en cours*, *Cahiers de Psychologie de l'Université de Neuchâtel*, # 24, 15-22.

Jacquard A. (1982), *Au péril de la science?*, Paris, Le Seuil.

Kaufmann J.P. (1976-1977), *La perception des élèves par des enseignants: comparaison des résultats fournis par deux méthodes d'analyse*, *Bulletin de Psychologie*, 30, 30-45.

Londeix H. (1982), *Structure factorielle de l'opinion des professeurs sur leurs élèves*, *L'orientation scolaire professionnelle*, 11, 169-190.

Marc P. (1984), *Autour de la notion pédagogique d'attente*, Berne, Peter Lang.

Meyer R. (1978), *Statut de la sanction et image de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire*, Thèse de 3e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Meyer R. (1981), *Une approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école élémentaire*, *Bulletin de Psychologie*, 35, 213-220.

Mollo S. (1970), *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris, Dunod.

Mugny G., Doise W. (1983), *Le marquage social dans le développement cognitif*, *Cahiers de Psychologie cognitive*, 3, 89-106.

Perrenoud Ph. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève-Paris, Droz.

Perrenoud Ph. (1986), *L'évaluation codifiée et le jeu des règles: aspects d'une sociologie des pratiques*, in J.M. De Ketele (ed.), *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive?* (p. 11-29), Bruxelles, De Bock-Wesmael.

Perret Clermont A.N., Brun J., Conne F., Schubauer-Leoni M.L. (1982), *Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves*, *Interactions didactiques, Recherches*, #1, 1-33.

Prost A. (1968), *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

Ramuz M. (1974), *Biologie et éducation*, in GFEN (ed.), *L'échec scolaire: doué ou non doué?* (p. 117-123), Paris, Éditions Sociales.

Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Roux J.P. (1980), *Réussite scolaire et interactions dyadiques maître-élève*, Thèse de 3e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Roux J.P. (1981), *Les interventions des maîtresses en grande section maternelle*, *Bulletin de Psychologie*, 35, 52-66.

Roux, J.P., Gilly M. (1984), *Aide apportée par le marquage social dans une procédure de résolution chez des enfants de 12-13 ans: données et réflexions sur les mécanismes*, *Bulletin de Psychologie*, 38, 145-155.

Schubauer-Leoni M.L. (1986), *Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques*, *European Journal of Psychology of Education*, 1 (#2), 139-153.

Séré M.G. (1985), *Analyse des conceptions de l'état gazeux qu'ont les enfants de 11 à 13 ans, en liaison avec la notion de pression, et proposition de stratégies pédagogiques pour en faciliter l'évolution*, Thèse d'État, Paris, Université de Paris VI.

Siano V. (1985), *L'école, la société et les paysans, Représentations sociales, idéologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Solari M.J. (1972), *La mobilisation de l'enfant à l'âge de la maternelle: mise au point d'une technique, premiers résultats*, *Cahiers de Psychologie*, 15, 159-169.

Solari M.J. (1981), *Les fluctuations temporelles et comportementales de la mobilisation en grande section maternelle, et leur incidence sur la représentation de l'élève par la maîtresse*, *Bulletin de Psychologie*, 35, 67-87.

Suchodolski B. (1960), *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Éditions du Scarabée.

Voluzan J. (1975), *L'école primaire jugée*, Paris, Larousse.

Weil-Barais A. (1984), *L'étude des connaissances des élèves comme préalable à l'action didactique*, *Bulletin de Psychologie*, 38, 157-160.d

Weiss J. (1984), *Individualité et réussite scolaire*, Berne, Peter Lang.

Wiss J. (1986), *La subjectivité blanchie*, in J.M De Ketele (ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prospective?* (p. 91-105), Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Zhou R.M. (1987), *Marquage social, conduites de partage et construction de la notion de conservation chez des enfants de 5-6 ans*, Thèse de doctorat, Aix-en-Provence, Université de Provence.

Zoberman N. (1972), *Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle*, *Cahiers de Psychologie*, 15, 239-246.

(1) Ver el discurso de J. Ferry analizado por Prost (1986) y los comentarios de Deschamps (1982).