



Revista Historia Y MEMORIA

ISSN: 2027-5137

historiaymemoria@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia
Colombia

Zambrano Leal, Armando

Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría

Revista Historia Y MEMORIA, núm. 14, 2017, pp. 291-316

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Tunja, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325149932009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría¹

Armando Zambrano Leal²
Universidad Icesi - Colombia

Recepción: 29/04/2016
Evaluación: 18/05/2016
Aprobación: 04/08/2016
Artículo de Investigación e Innovación.

DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.n14.2017.4482>

Resumen

Desde el inicio de la Revolución Francesa y hasta bien entrado el siglo XX, la historia del sistema escolar francés muestra tres temas importantes: la gratuidad, la obligatoriedad y la democratización. Este último dará lugar al nacimiento del fracaso escolar, categoría sociológica importante, producto de las críticas que, de un lado, los sociólogos le dirigieron al poder que tuvo la psicología y la psicoterapia en el espacio escolar y, de otro lado, el resultado de importantes estudios estadísticos realizados a partir de 1950. La sociología clásica dominó, durante cerca de cuatro décadas, las investigaciones sobre el fenómeno pero hacia 1987 emergió una nueva teoría conocida como relación con el saber. Su sustrato teórico recoge los aportes de la antropología, el psicoanálisis y la socio-antropología. Producto de nuestras investigaciones, el

1 El presente artículo es resultado de la investigación sobre la relación con el saber. Financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad Icesi en convenio con la Fundación Mayagüez, Cali-Colombia, año 2013-2016. Código 332-2016

2 Armando Zambrano Leal. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Lyon-París 8 (Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación. Universidad Icesi. Cali-Colombia. Correo electrónico: azambrano@icesi.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3184-7979>.

presente artículo sitúa los elementos históricos del fracaso escolar, como fenómeno sociológico y la relación con el saber, como teoría.

Palabras claves: Saber, relación con el saber, fracaso, éxito escolar, sujeto, sociología de la educación, educación.

Features of the History of a Phenomenon and a Theory

Abstract

From the beginning of the French Revolution and well into the XX century, the history of the French school system is marked by three important characteristics: it is free of charge, compulsory, and democratic. This last condition will give birth to school failure, an important sociological category. This category is a product, on the one hand, of sociologists' critique of the power of psychology and psychotherapy in the school space, and on the other, it is the result of important statistic studies beginning in 1950. During almost four decades, classical sociology dominated research on this phenomenon. Nevertheless, towards 1987, a new theory emerged known as relation to knowledge, theoretically based on anthropology, psychoanalysis and social anthropology. The present research-based article situates historical elements for understanding school failure as a sociological phenomenon and relation to knowledge as theory.

Key Words: Knowledge, Relation to Knowledge, School Success, Sociology of Education, Education.

Traits d'histoire d'un phénomène et d'une théorie

Résumé

Dès le début de la Révolution française et jusqu'au XXe siècle, l'histoire du système scolaire français se distingue par sa gratuité, son caractère obligatoire, et son impératif de démocratisation. Ce dernier a donné naissance à l'importante

categoría sociológica de l'échec scolaire, fruit d'un côté, des critiques adressées par les sociologues au pouvoir de la psychologie et la psychothérapie dans l'espace scolaire, et de l'autre, des influentes études statistiques réalisés à partir de 1950. Les recherches sur le phénomène ont été dominées par la sociologie classique pendant quatre décennies et jusqu'en 1987 lorsqu'apparaît la théorie du rapport au savoir dont le substrat théorique appartient à l'anthropologie, la psychanalyse et la socio-anthropologie. Fruit de nos recherches, cet article entend situer les éléments historiques de l'échec scolaire en tant que phénomène sociologique et le rapport au savoir en tant que théorie.

Mots-clés: savoir, rapport au savoir, échec, réussite scolaire, sujet, sociologie de l'éducation, éducation.

1. Introducción

Después de la segunda mitad del siglo XX, Francia se dio a la tarea de conocer y explicar los resultados que producía la institución escolar. Esto obedeció a los cambios operados en el sistema escolar (democratización, particularmente), al nacimiento de la sociedad de bienestar y al surgimiento de una corriente muy potente conocida como medición. La postguerra impuso la reconstrucción y con ella la reorientación de los fines de la institución escolar. Desde finales del siglo XIX, la psicología francesa se había interesado por el estudio de ciertos comportamientos de los sujetos escolares y para ello creó una serie de tipologías de clasificación. El par *normales/anormales* fue el dispositivo de clasificación y la lente de observación del comportamiento. Así mismo, la clasificación de los estudiantes promovió la necesidad de construir instituciones terapéuticas como los asilos, las casas de remediación, las casas de encierro cuyo objetivo no era otro que el de intervenir las patologías escolares. Después de 1950 irrumpiría, con gran fuerza, la estadística y con ella la realización de grandes encuestas ocasionando una transformación del discurso médico en la escuela pues el par *normal/anormal* generaba un etiquetaje negativo de los estudiantes y acentuaba la segregación. La

estadística jugó un papel importante en el nacimiento de la sociología de las desigualdades escolares y del saber. Gracias a las grandes encuestas, los sociólogos encontrarían un material rico y generoso para producir la teoría del fracaso/éxito escolar. En este orden, a mediados del siglo XX emergió un nuevo discurso consistente en ver a la institución escolar como capaz de producir resultados según insumos y medios invertidos. Una gran encuesta fue aplicada y sus resultados dieron nacimiento a un nuevo fenómeno conocido como fracaso/éxito escolar. Cuatro décadas después de terminada la Segunda Guerra Mundial, dos importantes grupos se dieron a la tarea de analizar las explicaciones de los sociólogos clásicos. De un lado, se observó que hay estudiantes que a pesar de la posición de clase obtienen buenos resultados escolares y, de otro lado, el fracaso escolar es un fenómeno construido para hacer entrar un conjunto de fenómenos propios de la democratización escolar. El fracaso escolar muestra los avatares de la institución escolar pero también los esfuerzos de la política para combatirlo. Dicho de otro modo, este fenómeno traza la distancia entre los ideales republicanos y los efectos realmente producidos en la escolarización.

2. Educación, gratuidad y obligatoriedad

Para comprender el nacimiento de la teoría que nos ocupa y el papel de la psicología y de la sociología en la gestación del fracaso/éxito escolar, es necesario situar algunos hechos que le dan cuerpo al sistema escolar francés. En primer lugar, el sistema escolar producto de la Revolución Francesa promovió grandes debates sobre el rol de la escolarización en la construcción de la nación y de la ciudadanía. En 1791 los revolucionarios crearon el Ministerio de la Instrucción Pública (MIP) y su nacimiento estuvo aparejado al debate de si todos los hijo del pueblo debían ser instruidos o formados en oficios prácticos³. En el centro del debate se enfrentaron los republicanos, hombres progresistas que veían en la

3 Xavier Darcos, *La Escuela Republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry 1880-1905* (Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza, 2008), 21.

instrucción del pueblo la puesta en práctica de los principios de la Revolución (libertad, igualdad, fraternidad) y los enciclopedistas conservadores para quienes era inútil instruir a todos en los saberes. Estos últimos sostenían que los hijos del pueblo debían aprender lo útil para los oficios. Desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública fueron sostenidos los debates entre Voltaire, Condorcet, Diderot principalmente. El primero era partidario de una instrucción práctica, el segundo de una instrucción de saberes para todos y más allá de lo útil y el tercero insistió en los principios libertarios del saber. En todo, la discusión consistía en saber si era necesario que un hijo de campesinos supiera leer, contar, escribir y acceder a los conocimientos para salir de la ignorancia o solamente instruirlo para el desempeño de los oficios. En segundo lugar, las líneas gruesas de este debate perduraron en la mente de los herederos de la Revolución hasta 1905, año en que se adoptó la laicidad como principio soberano de la nación y con ella nació la Escuela de la República, laica⁴. En tercer lugar, desde el inicio de la Revolución y hasta bien entrado el siglo XX los debates sobre la escuela produjeron dos grandes cuestiones. De un lado, saber si ella debía ser gratuita y, de otro lado, si debía ser obligatoria para todos los hijos de la nación. Dichos debates desencadenaron un cuarto elemento clave en la construcción del sistema escolar: se trata de la normatividad, las cuales condensaba los ideales de la gratuidad y la obligatoriedad. En el periodo que va de la Revolución hasta finales del siglo XIX se expidieron muchas leyes pero las más importantes fueron: Ley Guizot de 1833 que instaure las condiciones de la educación primaria, la Ley Falloux de 1850 que organizaría la educación secundaria y abría las puertas para la libertad de la enseñanza y la Ley Jules Ferry del 16 de junio de 1881 que instaure la gratuidad de 6 a 13 años en la escuela primaria pública y con ella se eliminó la ley Falloux e instauró la laicidad en 1905, año en que se da la separación entre el Estado y la Iglesia. Entre

4 José Orlandis, «Ciento veinticinco años de Escuela Laica en Francia», *Anuario de Historia de la Iglesia*, XIV, (2005): 85. Launay M. *L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles*. (París: Desclée, Bibliothèque d'Histoire du Christianisme, 1988), 29. Ozouf M. *L'Ecole, l'Eglise et la République: 1871-1914*. (París: Seuil, 1982), 229.

finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, el Estado francés prosigue su labor en función de la gratuidad y obligatoriedad de la educación y busca democratizar el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes.

Siguiendo el espíritu de la Ley de Jules Ferry (1881), la Ley Berthoin (1959) promulgó la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la Ley Fouchet (1963) creó los colegios de secundaria⁵. Un quinto elemento importante del sistema de instrucción pública fue la construcción de instituciones escolares que pudieran atender las necesidades educativas de la sociedad y que superaran las instituciones educativas del viejo régimen que aún prevalecían. En este orden, se crearon diferentes tipos de instituciones escolares: escuelas centrales, casas de estudios prácticos, Casas de asilo, escuelas cantonales, escuelas departamentales, liceos, escuelas normales, universidades republicanas, universidades públicas, escuelas de Minas, etc⁶.

En general, se puede decir que tres años después de haber tenido lugar la Revolución emerge un gran debate sobre el papel de la instrucción en la edificación del Estado-Nación y el nacimiento de la ciudadanía; Este debate permanece en el espíritu de los herederos de la Revolución. El saber deviene un patrimonio de la nación y un derecho de los ciudadanos. Los debates estuvieron marcados por la orientación que debía seguir el Ministerio de Instrucción Pública, la organización del sistema escolar en niveles, grados, ciclos, sexo, edad y la pugna entre Estado e Iglesia cuyo eje fue el laicismo. Un

5 Jérôme Deauvieu y Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoir* (París, La dispute, 2007), 291. Xavier Darcos, *La Escuela Republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry 1880-1905* (Zaragoza, Prensa Universitaria de Zaragoza, 2008), 34.

6 Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967* (París: Armand Colin, 1968). Michèle Riot-Sarcey, *L'école, un enjeu Républicain*. (París: CREA PHIS, 1995). Robert André, *Système éducatif et réformes: de 1944 à nos jours*. (París: Nathan, 1993), Léon Antoine «De la Révolution Française aux débuts de la III^e République,» en *Traité des sciences pédagogiques, Tome 2, Histoire de la pédagogie*. Maurice Debesse y Gaston Mialaret. (París: Puf, 1971). Lelièvre C., Nique C. *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. (París: Nathan, 1994). Verrier Christian, *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France* (París: Anthropos, 2001).

corpus normativo delimitó las grandes acciones y creó las reglas del funcionamiento escolar⁷. Bien entrado el siglo XX, las condiciones de acceso, permanencia y promoción escolar aún presentaba deficiencias pues el sistema no lograba atender a toda la población. Fue con la expedición de la Ley de Orientación de 1989 sancionada por el Ministro socialista Lionel Jospin que las deficiencias de la democratización escolar y acceso al saber se superaron en cerca del 98%.

3. De la patología al fracaso escolar

La larga historia del sistema escolar francés, desde la Revolución hasta 1960, muestra que si bien es cierto hubo un esfuerzo para democratizar el acceso a la educación, que fuera obligatoria y gratuidad, el sistema generaba obstáculos que impedía dicha democratización. La institución escolar republicana creaba barreras como el examen de ingreso a los estudios secundarios penalizando a los más pobres y beneficiando a los más ricos. Hasta 1945 se aplicaba un examen de ingreso al bachillerato a todos los estudiantes⁸. Y este dispositivo impedía que los más pobres pudieran llegar a los estudios superiores. Los ideales revolucionarios de gratuidad y obligatoriedad quedaban postergados para los más pobres pues el examen favorecía a quienes gozaban de un alto capital de saber. Casi dos siglos después de la Revolución un número mayor de estudiantes lograban ingresar a los estudios secundarios y superiores. Por ejemplo, entre 1950 y 1965 el porcentaje de estudiantes adolescentes (11-15 años) que frecuentaban la educación secundaria pasó de 26% al 55% y en 1975 el porcentaje aumentó al 75%⁹. A pesar del aumento de la matrícula, el sistema escolar promovía y acentuaba la segregación en las clases populares.

7 Armando Zambrano L., *Las ciencias de la educación en Francia: Instituciones, movimientos y discursos*, (Bogotá: Magisterio, 2013), 20 – 26.

8 Eric Plaisance, *De l'interprétation des échecs scolaires. L'échec scolaire, doué ou non doué?* (GFEN, Editions Sociales, 1974).

9 Francine Best, *L'échec scolaire*, (París: Puf. Collection Que sais-je?, 1997). Marlaine Cacouault y Françoise Eouvrard, *Sociologie de l'éducation*, (París, La Découverte, 1995), 6.

Los problemas ligados con los aprendizajes y el comportamiento en la institución escolar estaba en manos de los psicólogos quienes estudiaban los casos del mal comportamiento creando para ello una serie de tipologías de clasificación: *inadaptación escolar, anormalidad o debilidad mental ligera*. Los estudiantes eran clasificados como *normales* o *anormales* y siempre en función del rendimiento escolar. El instrumento de medición fue el Test de Inteligencia (QI) el cual permitía identificar la capacidad, incapacidad o deficiencia que tenían los niños para los estudios. El uso indiscriminado de esta herramienta dio lugar al nacimiento de categorías como «dotado» «superdotado» y «no dotado». El rendimiento se medía a través de los exámenes y como ya lo señalamos más arriba, los bajos o malos resultados en los exámenes se explicaban como producto de las debilidades mentales y la no aptitud para los estudios.

La noción de *aptitud para los estudios* desembocó en la patologización del rendimiento escolar y fortaleció la idea según la cual se nacía dotado para la escuela. Particularmente, el sistema educativo reforzaba la idea de la debilidad mental y la inadaptación escolar creando para ello grupos psicopedagógicos en las instituciones escolares. La persistencia en estas categorías da inicio a la creación de instituciones como las casas de remediación, las instituciones terapéuticas, los asilos para débiles mentales, las instituciones de remediación escolar¹⁰. Junto a estas instituciones emergió un campo clínico de atención al inadaptado escolar. Las Secciones de Educación Especial (SES), los Grupos Médicos Psicopedagógicos (GMPP), los Centros Médicos Psicopedagógicos (CMPP) fueron el dispositivo que aplicó el Estado para resolver las patologías que a juicio de psicólogos, psicopedagogos, psicoanalistas y expertos en análisis institucional eran las causas de los problemas escolares. El papel del psicoanálisis y del análisis institucional en los Centros de Identificación de los Comportamientos Mentales en la escuela (CCME) reforzó entre 1958 y 1967 la idea del débil mental, la inadaptación

¹⁰ Gérard Chauveau y Elianne Rogoas-Chaveau, «L'échec scolaire existe-il? En Échec et réussite scolaire.» *Revue Migrants-formation*, n° 104, (1996): 12-20.

y el desorden psíquico¹¹. La anormalidad, como categoría de análisis del comportamiento escolar, desembocó en un discurso generalizado de la reeducación. En general, se habla del campo reeducativo para designar el papel que jugó la psicología, el psicoanálisis y el análisis institucional en la configuración de la patologización del espacio escolar¹². Si la reeducación fue un espacio institucional muy importante que inicia en el seno de la escuela, la educación especial también lo fue al punto que se reguló su existencia a través de la expedición de la Ley del 15 de abril de 1909¹³. En verdad, la reeducación como la educación especial son dos instancias que emergen de la patologización de ciertos comportamientos en la escuela y la necesidad de atender las expresiones mentales clasificadas como *anormales*. Estas dos prácticas fueron ampliamente justificadas por los psicopedagogos, psicólogos, psicoanalistas no solo porque entraban en el registro de las tesis del *don* sino porque ella abría el espectro a nuevas profesiones. Se trataba de arrebatárselas el poder a los pedagogos, pues a juicio de los profesionales clínicos ellos eran incapaces de traer los *inadaptados* a la normalidad. El papel explicativo de las profesiones clínicas sobre los comportamientos de los sujetos escolares duró hasta más o menos 1968.

Paralelamente, a partir de 1950 se da inicio a los estudios estadísticos que buscaban explicar los fenómenos de repitencia, pérdida o abandono escolar dejando de lado, progresivamente, la perspectiva clínica. Por ejemplo, Roger Gal, analizó los exámenes de ingreso al bachillerato y explicó cómo los hijos de obreros y agricultores lograban minoritariamente ingresar a este nivel de estudios. Casi por

11 Roger Castel. *La gestion des risques*. (París, Editions du Minuit, 1981). Patrice Pinell y Markos Zafirooulos. «La médicalisation de l'échec scolaire,» *Actes de la recherche en sciences sociales* 24, (1978): 23-49.

12 Bernard Gaudens. *Archéologie et idéologie de la rééducation: genèse des structures et évolution des concepts*. (Thèse de 3e cycle, Université de Bordeaux, II, 1978), 381.

13 Michel Vial. «Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909 créant les classes et les écoles de perfectionnement,» *CRESAS*, n° 18, (1979): 7-161. Vial, Michel. «Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes et écoles de perfectionnement: les artisans du projet de loi (1904-1909),» *CRESAS*, n° 22 (1982): 7-150.

la misma época, el psicólogo marxista Roger. Zazzo¹⁴ (1952) en un estudio sobre la repetición de año, mostraba que solo el 10% de los estudiantes de las clases obreras y campesinas accedían a estos estudios y de este porcentaje, el 87% repetían. En los estudios estadísticos de la escolarización realizados después de 1959 se observaba que solo el 25% de los estudiantes repetían el curso preparatorio (paso a primero de primaria), el 60% tenía serios retrasos en sus aprendizajes y el acceso a quinto de primaria era muy bajo aunque más débil era el acceso a los estudios de bachillerato que para una cohorte de hijos de obreros, campesinos o artesanos era tan solo del 7%¹⁵. Estos y otros estudios permitían explicar, a través de los datos, el malestar que ocupaba a los especialistas clínicos. Producto de los estudios estadísticos emergió un nuevo concepto llamado fracaso escolar (*échec scolaire*)¹⁶. Este concepto sirvió para clasificar problemas como: dificultades de adaptación a las estructuras escolares; dificultades de aprendizaje; repitencia; dificultades de acceso a un ciclo superior; malos resultados obtenidos en los exámenes y dificultades de inserción en el mundo laboral.

La gran encuesta y el nacimiento de un nuevo concepto como resultado del estudio estadístico del Instituto Nacional de Estadística y Demografía (INED) realizado en la década de 1960 nace el fracaso escolar como categoría sociológica y que servirá hasta nuestros días para explicar los resultados de la institución escolar. El estudio del INED fue longitudinal y realizado sobre una cohorte de 17.461 estudiantes que habían terminado el segundo año del curso medio (CM2) equivalente

14 Roger Zazzo y Michel Dabout, «Répartition des écoliers parisiens...» *Enfance*, 1952.

15 André Hussenet y Philippe Santana, «Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire,» *Rapport Haut Conseil de L'évaluation de L'école*, n° 13 (2004): 1-110.

16 Viviane Isambert-Jamati. «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogique français,» en *L'échec scolaire. Actes du colloque franco-suisse, janvier*, coordonné par Eric Plaisance, (París, INRP, 1984). Vera, Ireland. *Repensando la escuela. Un estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*, (Unesco, Inep, 2007): 24. Raquel Poy Castro, «Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar,» *Revista de Educación*, Número extraordinario, (2010): 151.

en nuestro sistema escolar al 5º grado de educación básica. Este estudio centró su mirada en aspectos como el sexo, la edad, nivel de logro en el curso, residencia, medio geográfico y social, expectativas de los padres y opiniones de los profesores sobre el porvenir de los alumnos. Los efectos de muchas de estas variables incidían más y negativamente en los resultados escolares de los niños de clases populares¹⁷.

Entre otros, los datos que arrojó el estudio del INED fueron la materia prima para la elaboración de la teoría de la reproducción forjada por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron hacia finales de 1960. Esta teoría es, en el campo sociológico francés, la materia prima del fracaso escolar y da nacimiento a la sociología de las desigualdades escolares. En la creación de esta línea de trabajo jugaron un papel importante las investigaciones del Centro Europeo de Sociología que dirigía Pierre Bourdieu, la creación de laboratorios de investigación como el de la Universidad de París V, fundado por la socióloga Viviana Isamber-Jamati, las unidades de investigación sobre la escuela adscritas al Centro Nacional de Investigación científica (CNRS)¹⁸. «Después de 1960, la evolución de la sociología de la educación, su objeto de investigación, sus marcos teóricos y métodos, solo se comprenden con la transformación del sistema escolar, sus debates y problemáticas»¹⁹.

A partir del estudio del INED se dejan de lado, progresivamente, las tipologías psicológicas y terapéuticas para dar paso a una nueva concepción. Se trata de ver los problemas de la escuela como provenientes de los sujetos, la institución y el medio. Se clasifican como problemas del fracaso escolar, el abandono escolar y los factores predictores fuertemente vinculados a la familia, la escuela y al mismo

17 Jean-Claude Fourquin, «La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965» En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*, (París: INRP/L'Harmattan, 1979).

18 Armando Zambrano Leal. «Fracaso escolar. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base,» *Revista Praxis educativa* 20, (2016). 13-24.

19 Marlene Cacouault y Françoise Euvrard, *Sociologie de l'éducation*, (París, La Découverte, 1995), 7.

individuo²⁰. Igualmente, el tiempo escolar y las actividades que este regula²¹. La institución escolar define el tiempo de producción de saber tal como fue agenciado en la sociedad industrial. «La dominación del tiempo del trabajo y el surgimiento de la sociedad industrial hace que la escuela se imponga como institución y como forma dominante de la educación»²². El problema de la repitencia integra este abanico de problemas del llamado fenómeno fracaso escolar²³. En cierto modo, este fenómeno es una manera de situar el registro de unas prácticas y discursos siempre en función de lo que se espera de la escuela. Este fenómeno escolar reunirá en su seno dos cuestiones importantes que a finales de 1960 comenzaron a ser estudiadas por algunos sociólogos. «Se trata de la exclusión social de la escolarización y la existencia de una fracción, más o menos importante, de alumnos que no satisfacían las exigencias propias de los niveles escolares en el que se encontraban inscritos»²⁴. En definitiva, este fenómeno se puede entender como

[...] un sistema de representaciones construidas por el mundo escolar según su propios criterios y procedimientos de evaluación; los juicios de logro y fracaso remiten a normas de

20 Déborat Poncelet y Dominique Lafontaine, «Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire,» *Mesure et évaluation en éducation* 34, n° 1 (2011): 55-95. Pierre-Yves Bernard, «Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires,» *Revue Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle* 44, 4, (2011): 75-97. Jacques Michaud, Julie Boissonneault, Daniel Côté, Cindy-Lynne Tembralay y Gratien Allaire, «Décrochage, raccrochage et rétention scolaire selon les Jeunes franco-ontariens,» *Revue Francophonies d'Amérique*, n° 25 (2008): 125-155. Lorraine Savoie-Zajc y Cathérine Lanaris, «Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une cherche sans une école secondaire de l'Altaouais,» *Revue de sciences de l'éducation* 31, n° 2, (2005): 297-316.

21 Sabine, Kahn, «La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire,» *Education et francophonie* 39, n° 1 (2011): 54-66.

22 Roger, Sue, «Les temps nouveaux de l'éducation,» *Revue Mauss, La Découverte*, n° 28-2 (2006): 193-203.

23 Ernesto Espíndola y Arturo León, «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional,» *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 30 (2002): 39-62

24 Jean-Yves Rochex, «Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche,» *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 23, 2, (2002): 340.

excelencia solidarias de un currículo cuyo contenido y forma influyen la naturaleza y amplitud de las desigualdades y, finalmente, el fracaso es también fracaso de la escuela; la fabricación del fracaso se mide en la contradicción entre la intención de instruir y la impotencia relativa de la acción pedagógica prevista²⁵.

Afianzado el concepto de *fracaso escolar*, como categoría sociológica, nace un amplio espectro de trabajos de investigación. Cuarenta años de investigación consolidan la vertiente de la sociología de las desigualdades escolares y del saber. En el caso francés, la teoría de base en la cual se fueron incubando y desarrollando los trabajos más representativos fue *la teoría de la reproducción*. Esta teoría planteaba que la posición de clase determina, según los niveles de capital (cultural, económico y simbólico), la posición en la escuela. Todos los trabajos de investigación que partían de este presupuesto no tomaban en cuenta el concepto de saber lo que producía un reduccionismo del sujeto y su relación con el mundo, la institución, los otros y sobre sí mismos.

5. La relación con el saber, una nueva mirada

Producto de importantes investigaciones sobre el sujeto y el saber, hacia finales de 1980 dos grupos de investigación adscritos, respectivamente, a las Universidades París 8 y París 10 proponen una nueva lectura sobre el fracaso escolar. El equipo de investigación ESCOL, liderado por el profesor Bernard Charlot considera que el término fracaso escolar no existe, lo que hay son estudiantes en situación de fracaso²⁶. Por su parte, el equipo de investigación CERF liderado por el profesor Beillerot consideraba que la comprensión de la situación de fracaso debía observarse en el sujeto y para ello fundamenta su teoría en el psicoanálisis²⁷.

25 Philippe Perrenoud, «La triple fabrication de l'échec scolaire,» en *L'échec à l'école: échec de l'école*, dir. Pierrehumbert, B. (París, Delachaux et Niestlé, 1992), 85-102.

26 Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex, y Elizabeth Bautier. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, (París: Armand Colin, 1997).

27 Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville. *Formes y formation du rapport au savoir*, (París: L'Harmattan, 2000).

Esta nueva teoría será clave en la comprensión de los resultados escolares pues tanto el equipo ESCOL como el CERF se dan a la tarea de comprender, en un ejercicio hermenéutico, las relaciones que establecen los estudiantes con el saber, el mundo y los otros. Para ello centran la mirada en los trayectos escolares y descubren que la relación con el saber es clave para comprender por qué hay niños de las clases populares que logran tener mejores resultados escolares que los niños de las clases más ricas. De esta forma, la posición de clase queda ampliamente superada pues no es mirando el rendimiento, en términos cuantitativos, como se explican los logros o fracasos. De hecho, las teorías sociológicas de la desigualdad del saber reducían este último a las capacidades de conocimiento y para explicarlo acudían a los datos estadísticos.

Por su parte, los teóricos de la relación con el saber se apoyan en las historias de vida de los sujetos y allí encuentran un mecanismo para demostrar que el dato encubre muchos aspectos de la realidad del sujeto. Es viendo la trayectoria escolar y en ella los aprendizajes como se puede comprender mejor por qué hay niños y niñas con resultados mejores que otros. Más que explicar el fracaso desde una perspectiva eminentemente cuantitativa de lo que se trata, para estos dos equipos de investigación, es comprender la historia del sujeto, su trayectoria, las formas de relación con el mundo, el lenguaje, el padre, el saber. La perspectiva teórica del equipo ESCOL es socio-antropológica y la del CERF, psicoanalítica. Para este último y a diferencia de la clasificación de los comportamientos escolares que prevaleció desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX en el campo clínico, la relación con el saber no es sancionatoria; ella ve en el placer y el deseo la constitución del niño como sujeto de saber.

6. Tres disciplinas en la teoría

Los registros históricos manifiestos en la bibliografía muestran que tres grandes campos disciplinares nutren la nueva teoría sobre el fenómeno: psicoanalítica, antropsociológica, y antropológica. Para el CREF, la relación con el saber es: «el proceso por medio del cual un sujeto, a partir

de saberes adquiridos, produce nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social»²⁸. Los conceptos fundamentales de esta definición son el deseo y el placer de saber en clave psicoanalítica. En el campo didáctico, Chevallard²⁹ apoyado en la antropología, la define como el conjunto de relaciones personales que emergen en el seno de un conjunto más amplio de relaciones institucionales. Para él, esta teoría no proviene del sujeto sino que es producto de la interfaz entre el saber familiar y el saber institucional. Las maneras de realizar una actividad de aprendizaje en la institución escolar pueden entrar en conflicto con las propias acciones/relaciones personales del sujeto. El saber escolar es un objeto exterior que determina los modos de relación que un sujeto establece en el proceso de aprendizaje³⁰. Para Michel Develay la relación con el saber no es simplemente una acción que un sujeto alumno establece con un saber particular, sino con los saberes en su conjunto.

Los saberes escolares no existen solamente para promover a los alumnos al siguiente nivel, para permitirles tener buenas notas. Fundamentalmente, dichos saberes apuntan a ayudarlos a comprender el mundo, a los otros, a comprenderse ellos mismos. El saber no tiene solamente la función social de selección, también le permitirle al niño vivir en comunidad³¹.

El equipo ESCOL elabora, en tres momentos, una definición de la relación con el saber. En 1982 la definía como «el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, la situación de aprendizaje y sobre sí mismo»³². Diez años después la modifica

28 Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville. *Formes y formation du rapport au savoir*, (París: L'Harmattan, 2000), 51

29 Yves Chevallard. *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. (Aix Marseille: IREM, 1989, 1992, 2003).

30 Laurence Catel, Marilyne Coquidé, Magali Gallezot. «Rapport au savoir et apprentissage différencié des savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens: quelles question?» *INRP, Aster*, n° 35, (2002): 126,

31 Michel Develay, «A propos des savoirs scolaires,» *VEI, Enjeux*, n° 123 (2000): 32.

32 Bernard Charlot. «je serai ouvrier comme papa alors à quoi ça me sert d'apprendre» *Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir*, en

definiéndola en los siguientes términos: «la relación con el saber es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber»³³. Finalmente propone la siguiente definición:

Le relación con el saber es una relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. De una forma más “intuitiva” –afirma él– es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también relación con el lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación³⁴.

A diferencia de las teorías clásicas del fracaso escolar, la relación con el saber tiene por objeto la comprensión del saber, el sentido y los aprendizajes. El saber es diferente a conocimiento. Mientras para el grupo ESCOL este significa formas de entrar en relación con los aprendizajes, lo aprendido y adquirido, para el equipo CREF el saber no es el conocimiento sino una forma de relación que puede interpretarse desde el placer y el deseo. Así, ellos hablarán de deseo y placer de saber siendo fundamental aquí la pulsión³⁵. Para los didactas, el saber es el contenido enseñado de una disciplina y las formas de relación con dicho objeto explican la necesidad de las situaciones didácticas. El saber permite entrar en relación con el mundo, de ahí el gran poder de la representación en el discurso didáctico.

GFEN, *Quelle pratiques pour une autre école?*, (París: Casterman, 1982), 93.

33 Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. (París: Armand Colin, 1992) 93.

34 Bernard Charlot. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. (París: Anthropos, 1997) 94.

35 Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Claudine Blanchard-Laville. *Formes y formation du rapport au savoir*. (París: L'Harmattan, 2000).

La perspectiva antropológico-sociológica que desarrolló el equipo ESCOL se nutre de las teorías del sujeto y de la crítica a los presupuestos de Durkheim, Bourdieu y Dubet. El sentido, por su parte, proviene de la actividad ampliamente desarrollada por Leontiev. Para el equipo CREF, el sentido se nutre de los aportes del psicoanálisis a través de los conceptos que introdujo Freud como *identificación*, *sublimación*, *Superyó* y de Lacan con su concepto de otro, deseo y placer. La teoría de la relación con el saber a orientación antropológico-sociológica busca en los aprendizajes el sentido de saber³⁶. De las tres vertientes de la teoría las que mayor desarrollo han tenido son la antropológico-sociológicas y la psicoanalítica. En 1992, producto de una investigación sobre la relación con el saber en el colegio y en la prolongación de la escuela primaria, apareció publicado en Francia un libro de referencia: *Escuela y saber en los suburbios y en otra parte*³⁷. Cinco años después, los resultados de otra investigación en los liceos profesionales de Saint-Denis, Persan-Beaumont, Aubervilliers, dio como resultado la publicación del libro: *Relación con el saber en el sector popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* (1997). En esta investigación se aplicaron más de 500 balances de saber y se realizaron aproximadamente 200 entrevistas semi-directivas y a profundidad. Otra investigación importante del grupo ESCOL fue la realizada por Bautier & Rochex sobre los jóvenes del liceo general y tecnológico (1998). En el caso de la relación con el lenguaje, los trabajos de Elizabeth Bautier contribuyen fuertemente con la teoría³⁸ así como la investigación de Charlot & Rochex (1996)

36 Armando Zambrano Leal, «Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje.» *Revista Actualidades Pedagógicas*, n° 61 (2013): 27-43. Armando Zambrano Leal, «Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5to. y 9no. grado de educación básica en el sur-occidente colombiano.» *Revista Pilquen*, año XVI, n° 11 (2014): 1-15. Armando Zambrano Leal, «Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica.» *Revista Praxis Educativa* 18, n° 1, (2014): 13-31. Armando Zambrano Leal, «Relación con el saber. Fundamentos de una teoría en ciencias de la educación.» *Revista Educere*, año 19, n° 62 (2015).

37 Bernard Charlot, Jean-Yves Rochex y Elizabeth Bautier. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. (París, Armand Colin, 1992).

38 Elizabeth Bautier, «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés du didactiques?» *Revue, Pratiques*, 113/114, (2002): 41-54.

sobre las dinámicas familiares y la experiencia escolar vistas desde la perspectiva de los padres de estudiantes inmigrantes.

Pues bien, esta teoría se inscribe en la línea crítica sobre la escuela republicana y muestra una doble interrogación. De un lado, si bien es cierto que la escuela francesa es gratuita, obligatoria y para todos, ella misma encierra procedimientos de clasificación y relegación. ¿Por qué? De otro lado, el fenómeno conocido como fracaso escolar puede ser entendido como un modo distinto de reagrupar, aparentemente, factores sociales e institucionales pero aún se mantienen vigentes, desde otras lecturas, problemas de orden psicológico. La hiperactividad, la desconcentración, los superdotados, el deseo, los desadaptados, le causan problemas a la escuela de hoy. ¿En qué condiciones? Mientras la línea del psicoanálisis busca comprender la relación con el saber desde la perspectiva del placer y del deseo, la línea socio-antropológica lo hace desde el niño como sujeto de saber y en relación con el mundo, los otros y consigo mismo. Esto evidencia, de algún modo, que la patologización se nombra desde otra perspectiva pero permanece como problema fundamental de la escuela republicana.

7. Conclusiones

La historia de los sistemas educativos estudia las prácticas, las normas, los sujetos, las instituciones en una época. Aunque es cierto que la historia de los sistemas educativos nos permite comprender por qué en una época se despliegan ciertas prácticas, también a través de los discursos se hacen visibles determinadas formas de teorización de la educación. Significa esto que reconstruyendo ciertos discursos y ciertas prácticas podemos comprender el fundamento de las teorías de la educación. En el caso que nos ocupa, nos hemos esforzado en comprender el nacimiento de una teoría sobre el saber y esto también hace parte de la historia de los sistemas educativos. Para lograr nuestro propósito hemos situado algunos elementos claves del nacimiento del sistema escolar francés. Este paso nos permitió comprender el poder que tuvo la psicología en la descripción de ciertos comportamientos escolares. El papel que ella jugó en la clasificación de

la anormalidad escolar desembocó en la construcción e institucionalización de prácticas de remediación. En el caso francés, la patologización del comportamiento anormal desembocó en la creación de instituciones de remediación y de grupos terapéuticos encargados de solucionar las desviaciones de ciertos grupos de niños. A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX nace la reeducación y la educación especial, espacios de profesionalización de los expertos de la anormalidad. El papel que jugó la clínica en el espacio escolar solo se limitó al etiquetaje de ciertos comportamientos, la atención e intervención bajo la forma de cura. Cuando los pedagogos y sociólogos acuden a la estadística para explicar los defectos de la democratización escolar, el poder de la clínica comienza a desvanecerse. Con la estadística y la realización de grandes estudios nace una nueva categoría conocida como fracaso escolar y con ella la sociología de los saberes y de las desigualdades escolares. Esto es importante pues muestra que un fenómeno da nacimiento a una disciplina y, a la vez, ella es el reflejo de la problematización de ciertas prácticas de la escuela. Se entiende que el fracaso escolar fue creado para observar, explicar y clasificar los resultados escolares. En el caso francés, la teoría predominante, después de la Segunda Guerra Mundial, fue la *reproducción*. Lógicamente esto no entra en el registro médico aunque sí muestra la incapacidad del sistema para cumplir con sus tres grandes principios (obligatoriedad, gratuidad y democratización). La mirada sociológica clásica también se agotó y fue allí donde nació la relación con el saber. Esta plantea un modo distinto –biográfico por su socio-antropología– de situar el problema y develar las inconsistencias de la educación y su sistema.

El paso de la patología a lo sociológico y antropológico muestra que la construcción del fracaso es un asunto inherente al sistema y conduce a una teorización vigilante sobre ciertas prácticas de la escuela. El rendimiento, por ejemplo, deja de ser un asunto patológico o muy fuertemente ligado al don para ser estudiado como un objeto social. El fracaso guarda una línea constante de interés y presenta por lo menos tres disciplinas (psicoanálisis, antropología y socio-antropología). Esto puede estar unido al hecho fundacional de las denominadas ciencias

de la educación, que dicho sea de paso, es concomitante con el nacimiento de la sociología de las desigualdades escolares. El hecho de que la antropología, el psicoanálisis y la didáctica estén presentes en la teoría de la relación con el saber significa algo muy valioso y es su interés por comprender más que por explicar, los efectos escolares. Algo que aparece como valioso en la historia del concepto (fracaso escolar) es la vitalidad de los conceptos de sentido, sujeto, saber y medio. Significa esto que una vez fundado el concepto (fracaso escolar), la mirada sobre democratización del sistema escolar, especialmente a partir de 1989, se vuelve plural. Ya no se trata de ver el malestar en la persona del niño, sino en las relaciones que él establece con los otros y con el medio. De otro modo, la escuela entraña una red compleja de efectos que no pueden ser comprendidos solo y exclusivamente desde la conducta.

De otro lado, podríamos aventurarnos a considerar que el nacimiento de la teoría –relación con el saber– es producto del sistema en tanto este promueve condiciones de desigualdad y efectos contrarios a los establecidos en los fines de la democratización. Puntualmente, podríamos observar la continuidad de una línea de interrogación sobre la escuela y el sujeto, pero también sobre las formas de existencia de dicho sujeto en la perspectiva de la institución. Sugiere esto que, la línea de temporalidad la podríamos observar después de 1980, especialmente con la promulgación de la Ley de 1989 (Orientación Escolar) pues fue ella la que puso al niño en el centro del sistema escolar. Es a partir de allí que la intelectualidad de las ciencias de la educación voltea su mirada sobre el sujeto al situarlo como fin de la escuela. Es en el seno de las ciencias de la educación donde nace la teoría de la relación con el saber en sus tres vertientes que hemos mostrado.

El hecho de que los discursos sobre la escuela francesa han estado fuertemente unidos a tres grandes conceptos: obligatoriedad, gratuidad y democratización, nos lleva a preguntarnos por el lugar que ocupa el niño como sujeto de saber. Frente a esto, la teoría de la relación con el saber se impone como tarea comprender el sentido que tiene la escuela

para dicho sujeto. Este sentido devela, en verdad, prácticas de sujeción. Más allá de estas prácticas, la historia de estos conceptos dejan entrever la constitución de un sujeto no patologizado aunque controlado en su obligación de asistir a la escuela y en la gratuidad que ella implica.

Finalmente, la historia del fracaso escolar deja ver claramente la naturaleza de la escuela y su ideario republicano. Esto lo observamos a través de los debates sobre la democratización lo que significó la pregunta por el sujeto. Dicha pregunta muestra un ideario típicamente moderno. De lado de la teoría, observamos un modo distinto de estudiar la escuela pues ella se centra en el sujeto y esto es moderno en tanto en él reside el valor mismo de la escuela republicana. Sabemos que el sujeto es la referencia de la escuela y de la república pero, mientras para la psicología el niño fue etiquetado a través de las tipologías de normal/anormal y haciéndolo lo escindía e invisibilizaba; la teoría de la relación con el saber si lo asume, en su unidad de sentido, como sujeto. Tal vez sea este el mérito de la teoría en su historia pues comprendiendo el deseo, su constitución como sujeto de saber, su relación con el medio –como espacio donde se forja también su subjetividad– es que se puede entender el malestar de escuela. En esto es claro el paso de la patologización al fracaso o el desplazamiento que sufrió la psicología. A través de la teoría y del fenómeno del fracaso se puede construir también una cartografía de la institución escolar, vía la historia del sujeto de saber.

Referencias bibliográficas

- Bautier, Elizabeth. «Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés du didactiques?» *Revue, Pratiques*, 113/114, (2002): 41-54.
- Bautier, Elizabeth., y Jean-Yves Rochex. *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* París: Armand Colin, 1998.

Beillerot, Jacky., Mosconi Nicole., Blanchard-Laville Claudine., *Formes y formation du rapport au savoir*. París: L'Harmattan, 2000.

Bernard, Pierre-Yves. «Le décrochage des élèves du second degré: diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires.» *Revue Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle* 44, n° 4 (2011): 75-97.

Best, Francine. *L'échec scolaire*. París: Puf. Collection Que sais-je?, 1997.

Cacouault, Marlaine., y Françoise Eouvrard. *Sociologie de l'éducation*. París: La Découverte, 1995.

Castel, Roger. *La gestion des risques*. París: Editions du Minuit, 1981.

Catel, Laurence., Marilyne Coquidé., y Magali Gallezot. «Rapport au savoir et apprentissage différencié des savoir scientifiques de collégiens et de lycéens: quelles question?» *INRP, Aster*, n° 35 (2002): 123-148.

Charlot, Bernard., y Jean-Yves Rochex. «L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire.» *Lien Sociale et politiques*, n° 35 (1996): 137-151.

Charlot, Bernard. «Je serai ouvrier comme papa alors à quoi ça me sert d'apprendre.» Echech scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir, en GFEN, *Quelle pratiques pour une autre école?*, París: Casterman, 1982.

_____. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, París, Anthropos, 1997.

Charlot, Bernard., Jean-Yves Rochex., y Elizabeth Bautier. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, París: Armand Colin, 1992.

Chauveau, Gérard., y Elianne Rogoas-Chaveau. «L'échec scolaire existe-il? En Echech et réussite scolaire.» *Revue Migrants-formation*, n° 104 (1996): 12-20.

Chauvière, Michel. «Ecole, Inadaptation y société.» *Revista Histoire de l'éducation*, n° 22 (1984): 69-84.

Chevallard, Yves. *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille: IREM, 1989.

_____. «Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique.» *Recherches en Didactique des Mathématiques*, n°12 (1992): 73-112.

_____. «Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques.» In *Rapport au savoir et didactiques*, edit by S. Maury y M. Caillot, 81-104. París: Faber, 2003.

Darcos, Xavier. *La Escuela Republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry 1880-1905*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza, 2008.

Deauvieu Jérôme., y Jean-Pierre Terrail. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoir*. París: La dispute, 2007.

Develay, Michel. «A propos des savoirs scolaires.» *VEI, Enjeux*, n° 123, (2000).

Espíndola, Ernesto., y Arturo León. «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.» *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 30 (2002): 39-62.

Fourquin, Jean-Claude. «La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965» En *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. París: INRP/L'Harmattan, 1979.

Gaudens, Bernard. *Archéologie et idéologie de la rééducation: genèse des structures et évolution des concepts*. Thèse de 3e cycle, Université de Bordeaux, II, (1978), 381.

Hussenet, André., y Philippe Santana. «Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire.» *Rapport Haut Conseil de L'évaluation de L'école*, París, n° 13 (2004): 1-10.

- Isambert-Jamati, Viviane. «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogique français» En *L'échec scolaire. Actes du colloque franco-suisse, janvier*, coordonné par Eric Plaisance. París: INRP, 1984.
- Ireland, Vera. *Repensando la escuela. Un estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Unesco, Inep, 2007.
- Kahn, Sabine. «La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaire.» *Éducation et francophonie* 39, n°1 (2011): 54-66.
- Launay M. *L'Eglise et l'Ecole en France XIX et XX siècles*. París: Desclée, Bibliothèque d'Histoire du Christianisme, 1988.
- Lelièvre C., Nique C. *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France*. París: Nathan, 1994.
- Léon Antoine. «De la Révolution Française aux débuts de la III^e République.» En *Traité des sciences pédagogiques, Tome 2, Histoire de la pédagogie*, ed. Maurice Debesse y Gaston Mialaret. París: Puf, 1971.
- Michaud, Jacques., Julie Boissonneault., Daniel Côté., Cindy-Lynne Tembralay., y Gratien Allaire. «Décrochage, raccrochage et rétention scolaire selon les Jeunes franco-ontariens,» *Revue Francophonies d'Amérique*, n° 25 (2008): 125-155.
- Orlandis, José. «Ciento veinticinco años de Escuela Laica en Francia.» en *Anuario de Historia de la Iglesia XIV* (2005): 85-97.
- Ozouf, M. *L'Ecole, l'Eglise et la République: 1871-1914*. París: Seuil, 1982.
- Perrenoud, Philippe. «La triple fabrication de l'échec scolaire» En *L'échec à l'école: échec de l'école*, dir. Pierrehumbert, B., 85-102. París, Delachaux et Niestlé, 1992.
- Pinell, Patrice., y Markos Zafiroopoulos. «La médicalisation de l'échec scolaire.» *Actes de la recherche en sciences sociales* 24, (1978): 23-49.

- Plaisance, Eric. *De l'interprétation des échecs scolaires. L'échec scolaire, doué ou non doué?* GFEN, Editions Sociales, 1974.
- Poncelet, Déborat y Dominique Lafontaine. «Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire.» *Mesure et évaluation en éducation* 34, n° 1 (2011): 55-95.
- Poy Castro, Raquel. «Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar.» *Revista de Educación*, Número extraordinario (2010).
- Prost, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. París: Armand Colin, 1968.
- Riot-Sarcey, Michèle. *L'école, un enjeu Républicain*. París: CREA PHIS, 1995.
- Robert, André. *Système éducatif et réformes: de 1944 à nos jours*. París: Nathan, 1993.
- Rochex, Jean-Yves. «Echec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche.» *Revue Suisse de Sciences de l'Education*, 23(2), (2002).
- Savoie-Zajc, Lorraine., y Cathérine Lanaris. «Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une cherche sans une école secondaire de l'Altaouais.» *Revue de sciences de l'éducation* 31, n° 2, (2005): 297-316.
- Sue, Roger. «Les temps nouveaux de l'éducation» *Revista Mauss, La Découverte*, n° 28-2 (2006): 193-203.
- Verrier, Christian. *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France*. París: Anthropos, 2001.
- Vial, Michel. «Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les revendications qui ont conduit à la loi du 15 avril 1909 créant les classes et les écoles de perfectionnement.» *CRESAS*, n° 18, (1979): 7-161.
- _____. «Les Débuts de l'enseignement spécial en France. Les instances politiques nationales et la création des classes

et écoles de perfectionnement: les artisans du projet de loi (1904-1909).» *CRESAS*, n° 22 (1982): 7-150.

Zambrano, Leal, Armando. *Las ciencias de la educación en Francia: Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Magisterio, 2013.

_____. «Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje.» *Revista Actualidades Pedagógicas* n° 61 (2013 a): 27-43.

_____. «Lugares, agentes y relación con el saber en estudiantes de 5to. y 9no. grado de educación básica en el sur-occidente colombiano.» *Revista Pilquen*, año XVI, n° 11 (2014 a): 1-15.

_____. «Figuras de aprendizaje en algunas instituciones escolares del sur occidente colombiano. La RAS en 5° y 9° grado de educación básica.» *Revista Praxis Educativa* 18, n° 1 (2014b): 13-31.

_____. «Relación con el saber. Fundamentos de una teoría en ciencias de la educación.» *Revista Educere*, año 19, n° 62 (2015): 57 – 68.

_____. «Fracaso escolar. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base.» *Revista Praxis educativa* 20, (2016): 13-24.

Zazzo, Roger., y Michel Dabout. «Répartition des écoliers parisiens...» París: Enfance, 1952.

Citar este artículo:

Zambrano Leal, Armando, «Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría.» *Historia Y MEMORIA*, n° 14 (2017): 291-316.
DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/20275137.n14.2017.4482>.